

# **A Alfabetização na Aprendizagem de uma Língua Estrangeira**

**Marisa Pereira Sapina**

**Dissertação de Mestrado em  
Ensino do Português como Língua Segunda e Estrangeira**

**Abril de 2016**

# **A Alfabetização na Aprendizagem de uma Língua Estrangeira**

**Marisa Pereira Sapina**

**Dissertação de Mestrado em  
Ensino do Português como Língua Segunda e Estrangeira**

**Abril de 2016**

Dissertação apresentada para cumprimento dos requisitos  
necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino do Português  
como Língua Segunda e Estrangeira, realizada sob a orientação  
científica de Ana Maria Mão de Ferro Martinho Carver Gale.

*O momento do nosso nascimento é o mais importante da nossa vida.  
Não porque chegámos a um mundo novo, com tanto para descobrir e aprender,  
mas porque vamos começar a viver o nosso primeiro e único verdadeiro amor.  
É um amor que consola, que oferece segurança, que perdoa. O amor de um pai.  
Ter um pai é essencial. Mas ter o seu amor é excepcional!  
Um pai tem a sabedoria de um mestre e a sinceridade de um amigo.  
E assim são os meus pais.  
A eles dedico, de todo o coração, este trabalho!*

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço à Professora Doutora Ana Maria Mão de Ferro Martinho Carver Gale por ter aceite orientar esta dissertação, pelas aprendizagens que me proporcionou enquanto professora e orientadora, e pela disponibilidade e prontidão.

Agradeço também a todos os que passaram pela minha vida durante o meu percurso académico e profissional (professores, colegas de escola, de licenciatura e de mestrado, colegas de trabalho e alunos) que, direta ou indiretamente, contribuíram para o meu crescimento, não só como pessoa, mas como profissional da educação.

Quero também agradecer a todos os meus amigos e familiares que deixaram a sua marca pela presença, amizade, apoio, incentivo e palavras de conforto.

À amiga de infância, Carla Almeida. Obrigada por fazeres parte da minha vida desde tenra idade e pela tua amizade de sempre e para sempre.

Às amigas dos tempos da Licenciatura, Liliana Fernandes (minha estrela-guia) e Clarisse Garcia (minha tradutora pessoal de francês). Obrigada pelas vossas palavras constantes de apoio e por me fazerem acreditar em mim e nas minhas capacidades.

À minha segunda família, os Leigos Missionários da Consolata. Sempre juntos na amizade, na oração, na vida. O vosso apoio foi, é e sempre será essencial.

Mas o meu maior agradecimento vai para a minha família, sempre presente, compreensiva e sábia, em especial à minha prima (e comadre) Maria João Cabeleira, que é mais do que uma prima. É uma força da natureza. É um exemplo de vida. E finalmente, aos meus pais, para os quais não há palavras que possam exprimir a profunda gratidão que tenho por serem quem são e por me fazerem sentir orgulhosa de quem sou hoje.

*“Há gente que fica na história / da história da gente.”*

Jorge Fernando

(letra do fado “Chuva”, interpretado por Mariza)

# **A ALFABETIZAÇÃO NA APRENDIZAGEM DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA**

**MARISA PEREIRA SAPINA**

## **RESUMO**

Num mundo cada vez mais global em que a migração de pessoas é encarada de forma natural, é frequente surgirem questões relacionadas com a integração dos imigrantes no país de acolhimento em todas as suas vertentes: social, educacional, política, laboral, etc. Esta integração é tão mais fácil quanto mais adaptado o sistema estiver ao acolhimento daquele que chega.

Ainda assim, os imigrantes, dependendo da sua situação económica e social, poderão apresentar algumas necessidades, às quais é urgente dar resposta. Quando essas necessidades se relacionam com a formação educacional, ou a falta dela, a integração poderá ser mais ou menos fácil.

Através da educação tudo é mais acessível: o mercado de trabalho, a saúde, o acesso ao poder, a influência na sociedade e a própria educação. A literacia é sinónimo de sucesso pessoal, económico e social. Dominar a língua do país de acolhimento é, por isso, essencial para uma integração de sucesso.

Mas quando não há conhecimentos literários suficientes, é necessário que o sistema suporte essas pessoas. No caso dos iletrados, que ainda não tiveram oportunidade de frequentar o sistema escolar por vários motivos, é essencial apresentar soluções que possam ir ao encontro das suas necessidades.

Essas soluções passam pela criação de ambientes mais ou menos formais de aprendizagem, nos quais se possa alfabetizar o imigrante, adquirindo ao mesmo tempo a língua estrangeira em causa. Para isso é necessário utilizar as metodologias de ensino-aprendizagem apropriadas, criar os recursos adequados e investir na formação dos professores.

Em França e no Brasil há uma longa história no que se refere à alfabetização, mas em Portugal, apesar de já haver bastantes recursos relacionados com a aprendizagem da língua portuguesa como língua estrangeira, ainda há um longo caminho a percorrer no âmbito da alfabetização de imigrantes. O importante é não esquecer que investir na população iletrada é investir no crescimento do país.

**PALAVRAS-CHAVE:** literacia, alfabetização, imigração, língua estrangeira, língua de acolhimento, integração

# **LITERACY IN LEARNING A FOREIGN LANGUAGE**

**MARISA PEREIRA SAPINA**

## **ABSTRACT**

In a world that is increasingly global and where migration of people is faced in a natural way, there are often questions related to the integration of immigrants in the host country in all its aspects: social, educational, political, labour, etc. This integration is much easier the more adapted the system is to host those that arrive.

Still, immigrants, depending on their economic and social situation, may have some necessities, to which there is an urgent need to respond. When these are related to education, or the lack of it, integration can be more or less easy.

Through education everything is more accessible: the labour market, health, access to power, the influence in society and education itself. Literacy is synonymous with personal, economic and social success. Mastering the language of the host country is, therefore, essential for a successful integration.

But when there is no sufficient literary knowledge, it is mandatory that the system supports these people. In the case of illiterate people, who have not yet had the opportunity to attend the school system for many reasons, it is essential to introduce solutions that meet their needs.

These solutions are all about creating more or less formal environments of learning, in which you can alphabetize the immigrant who is acquiring, at the same time, the foreign language in question. To do so it is necessary to use the appropriate teaching and learning methodologies, to create the proper resources and to invest in the training of teachers.

In France and Brazil there is a long history regarding literacy, but in Portugal, although there are plenty of resources in what concerns learning Portuguese as a foreign language, there is still a long way to go in the field of literacy for immigrants. The important thing is not to forget that investing in the illiterate people is to invest in the growth of the country.

**KEYWORDS:** literacy, instruction, immigration, foreign language, host language, integration

## ÍNDICE

<b>Introdução .....</b>	<b>1</b>
<b>Capítulo I: Literacia vs. Alfabetização</b>	
I. 1. Definição .....	4
I. 2. Necessidades sociais e económicas dos imigrantes iletrados .....	5
I. 3. As competências orais e escritas .....	8
I. 4. O caso francês .....	10
I. 5. Brasil e Paulo Freire .....	19
<b>Capítulo II: Imigrantes iletrados em Portugal</b>	
II. 1. Fenómeno migratório .....	22
II. 2. Integração imigrante .....	24
II. 3. O setor da educação .....	27
<b>Capítulo III: Aprendizagem do português como língua estrangeira</b>	
III. 1. Materiais pedagógicos .....	32
III. 2. Estratégias e dificuldades no processo de alfabetização .....	41
III. 3. Papel do professor .....	50
<b>Conclusão .....</b>	<b>55</b>
<b>Bibliografia .....</b>	<b>58</b>
<b>Anexos</b>	



## ÍNDICE DE ANEXOS

<b>Anexo 1:</b> Propostas de <i>standards</i> relacionados com a educação .....	i
<b>Anexo 2:</b> Quadro “Monitorização do impacto das intervenções no domínio da literacia segundo o quadro dos meios de vida sustentáveis” .....	vi
<b>Anexo 3:</b> Gráfico “Evolução da população imigrante em França” .....	vii
<b>Anexo 4:</b> Gráficos “Nacionalidades com maior número de residentes em 1999/2000” ..	viii
<b>Anexo 5:</b> Gráfico “Nacionalidades com maior número de residentes em 2014” .....	x
<b>Anexo 6:</b> Gráfico “Evolução global da população estrangeira em Portugal” .....	xi
<b>Anexo 7:</b> Esquemas “População estrangeira residente por distritos” .....	xii
<b>Anexo 8:</b> Gráfico “Concessão da nacionalidade portuguesa” .....	xiv
<b>Anexo 9:</b> Quadro “Taxa de alfabetização em Portugal por grupos etários” .....	xv
<b>Anexo 10:</b> Quadro “Taxa de analfabetismo em Portugal por local de residência” .....	xvi
<b>Anexo 11:</b> Quadro “Estrangeiros por nacionalidade e nível de escolaridade” .....	xvii
<b>Anexo 12:</b> Gráfico “Formandos do Programa PPT” .....	xviii
<b>Anexo 13:</b> Quadro “Listagem das escolas com cursos de LP para estrangeiros” .....	xix
<b>Anexo 14:</b> Organização dos cursos de LP que certificam os níveis A2 e B2 .....	xxi
<b>Anexo 15:</b> Exemplos de recursos didáticos .....	xxiii
<b>Anexo 16:</b> Exemplos de recursos didáticos .....	xxv
<b>Anexo 17:</b> Quadro “Descritores de desempenho” .....	xxix
<b>Anexo 18:</b> Quadro “Exemplos de atividades” .....	xxxii
<b>Anexo 19:</b> Gráficos “População por sexo, residente em Portugal, com 15 e mais anos, sem nível de ensino” .....	xxxiii

## LISTA DE ABREVIATURAS

ACM	Alto Comissariado para as Migrações
ADDHU	Associação de Defesa dos Direitos Humanos
ANQEP	Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I.P.
DGE	Direção Geral de Educação
IAVE	Instituto de Avaliação Educativa, I.P.
IEFP	Instituto de Emprego e Formação Profissional, I.P.
ILTeC	Instituto de Linguística Teórica e Computacional
IMC	Instituto Missionário da Consolata
IPSS	Instituição Particular de Solidariedade Social
JRS	Serviço Jesuíta aos Refugiados
L1	Língua Primeira
L2	Língua Segunda
LE	Língua Estrangeira
LM	Língua Materna
LMC	Leigos Missionários da Consolata
LNМ	Língua Não Materna
LP	Língua Portuguesa
ONG	Organização Não Governamental
PALOP	Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
PaN	Prova do Conhecimento da Língua Portuguesa para Aquisição de Nacionalidade
PLNM	Português Língua Não Materna
POPH	Programa Operacional Potencial Humano

PPT	Português para Todos
QECR	Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas
QREN	Quadro de Referência Estratégico Nacional
UFCD	Unidade de Formação de Curta Duração
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

## INTRODUÇÃO

“Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos”. Este é o primeiro artigo da Declaração Universal dos Direitos do Homem<sup>1</sup>, publicada originalmente a 10 de dezembro de 1948. Contudo, bem sabemos que, apesar de esta declaração ser apenas uma referência daquilo que os Estados devem pôr em prática, dificilmente este artigo (ou outros) se cumprirá.<sup>2</sup> As diferenças sociais, culturais, religiosas e individuais da população mundial não permitem a tão proclamada igualdade, nem a tão desejada liberdade, pelo que, desde o nascimento, uma criança vê comprometida essa igualdade em dignidade e direitos.

O artigo vigésimo sexto<sup>3</sup> refere que a igualdade deveria estender-se à educação.<sup>4</sup> Estabelece ainda que “A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos [...]”. Este é o ideal que os países de acolhimento de imigrantes devem procurar atingir.

A migração de pessoas a nível mundial continua a ser um fenómeno diário e constante. Prende-se, na maioria das vezes, com a procura de trabalho e de melhores condições de vida. Como tal, um emigrante, quando chega ao país de acolhimento, pretende, desde os primeiros momentos, ser capaz de responder às suas necessidades comunicativas diárias para conseguir agir e interagir numa sociedade nova e diferente.

---

<sup>1</sup> Publicada em Diário da República nº 57/1978, Série I de 9 de março. Disponível em [dre.pt/application/file/81382](http://dre.pt/application/file/81382) (consultado a 14 de fevereiro de 2016).

<sup>2</sup> Canotilho (2000: 63) utiliza o termo *standard*, em contraste com o termo *direitos*. O primeiro suaviza a rigidez que o segundo impõe ao ter uma “exuberante força nas palavras e uma desoladora fraqueza nos atos”. Assim, o coordenador científico afirma que os *standards* de direitos humanos são “uma combinação de normas juridicamente vinculativas, de carácter cogente, programático ou indicador de fins com normas de outra natureza, muitas vezes desprovidas de conteúdo imperativo, mas com grande força ética como resoluções, recomendações, declarações, conferências, apelos”. (*ibid.*, *op. cit.*: *loc.cit.*) Os *standards* são também adaptáveis a casos concretos (em decisões judiciais, por exemplo) e, por isso, são “medidas para a prática social das pessoas, das nações e das comunidades. Não são apenas os Estados os destinatários da igualdade de raças ou igualdade de sexos”. (*ibid.*, *op. cit.*: 64) Por isso, os *standards* devem estar próximos de casos e experiências reais para que possa ser encarado como um guia de ação.

<sup>3</sup> “Toda a pessoa tem direito à educação. [...] O ensino elementar é obrigatório”.

<sup>4</sup> Cf. Anexo 1, onde se poderá consultar várias propostas de *standards* coordenadas por Canotilho (2000) relacionadas com a questão da educação.

Assim, numa era de grandes movimentos migratórios, a União Europeia tem vindo a considerar essencial o direito à língua do país de acolhimento para que esta, em vez de funcionar como instrumento de discriminação, opere como meio de acesso a uma cidadania plena e consciente.

A comunicação oral é uma característica natural em qualquer língua, por isso a leitura e a escrita também deveriam ser capacidades intrínsecas a todas as sociedades. Daí, ao contrário da expressão oral, é considerado normal aprendê-las em contexto escolar. Desde os primeiros anos de vida, após se incitar à reprodução oral da língua materna, é normal que as crianças tenham curiosidade em decifrar os códigos escritos que vão encontrando um pouco por toda a parte (nos livros, na televisão, nos jogos, na rua...). Ora, esta necessidade de decifrar o que está escrito também é importante para os imigrantes que, em contextos mais ou menos naturais, vão aprendendo a vertente oral da língua do país de acolhimento, mas que precisam de um ensino formal para avançarem para a vertente escrita e se sentirem parte integrante desta nova sociedade à qual pertencem.

Seja por razões económicas, culturais, sociais ou cognitivas, ser considerado analfabeto envolve uma enorme carga social negativa e revela, implicitamente, a impossibilidade de ter frequentado o sistema escolar. Por isso, neste trabalho pretendemos debruçar-nos sobre este público-alvo restrito, que não frequentou a escolaridade básica no seu país de origem e que se vê limitado perante uma nova sociedade e uma nova língua. Utilizaremos, então, o termo “alfabetização” (e outras palavras do mesmo campo semântico) que implica o domínio das competências<sup>5</sup> da leitura e da escrita, para que estas atuem em prol dos imigrantes, como fator de independência, inclusão e bem-estar.

Assim, pretendemos ainda identificar as respostas que o Estado Português e o seu sistema educacional têm para esta população. Do ponto de vista da aprendizagem de uma língua estrangeira, os imigrantes iletrados terão as mesmas necessidades que um letrado? E como se processa esta aprendizagem, uma vez que o aprendente não

---

<sup>5</sup> Termo que provém da palavra inglesa “skills”, cujo significado se aproxima no que se refere à aptidão ou capacidade que se adquire através do treino.

domina pelo menos duas das competências da sua língua materna (a escrita e a leitura)? A integração no país de acolhimento será possível?

Tendo como pano de fundo estas questões, pretendemos definir, numa primeira abordagem, os conceitos de *literacia* e de *alfabetização*, identificando as necessidades dos imigrantes iletrados e as implicações das competências orais e escritas, oferecendo, como exemplo, a história da imigração francesa, dos seus cursos de alfabetização e também do “Método Paulo Freire” nascido no Brasil. De seguida, analisaremos o fenómeno migratório em Portugal, a integração dos seus imigrantes e o estado do ensino do português como língua segunda ou estrangeira. Finalmente, identificaremos os materiais, métodos e estratégias de ensino-aprendizagem utilizados em Portugal, analisando a sua eficácia ou relevância e as dificuldades que levantam, não esquecendo a importância do papel do professor.

## CAPÍTULO I: LITERACIA vs. ALFABETIZAÇÃO

### I. 1. DEFINIÇÃO

A “literacia”<sup>6</sup> é um termo que poderá ganhar vários contornos, dependendo da importância que lhe for dada, cujos aspetos intrínsecos serão analisados mais à frente. Mas é de uma enorme relevância extrair, logo desde o início deste nosso trabalho, o conteúdo essencial deste termo.

A sua origem, referida anteriormente, tem na sua essência uma aproximação ao termo “alfabetização”. Contudo, apesar desta semelhança, Candeias (2000) informa que, na segunda metade do século XX, as sociedades ocidentais confrontaram-se com uma população totalmente escolarizada, mas que apresentava algumas dificuldades na utilização das capacidades da leitura e da escrita, tendo, por isso, os dois termos (*alfabetização* e *literacia*) evoluído em sentidos diferentes. O primeiro manteve o significado primário relacionado com a capacidade de ler e escrever; o segundo consiste na capacidade de utilizar o que foi aprendido em contexto escolar, conseguindo interpretar autonomamente qualquer tipo de texto e informação escrita. Assim, a “alfabetização” é o caminho em direção à “literacia”.

Uma definição ainda mais completa é a que Delgado-Martins *et al.* (2000: 13) nos apresentam:

A palavra *literacia* tem vindo a ser utilizada para recobrir um novo conceito acerca das capacidades de leitura e de escrita: pretende distinguir-se de alfabetização por não ter em conta o grau formal de escolaridade a que esta, tradicionalmente, estava ligada. Enquanto *alfabetização* refere a condição de se ser (ou não) iniciado na língua escrita, independentemente do grau de domínio que dela se tenha, o conceito de *literacia* adquire um significado mais vasto, referindo capacidades de utilização da língua escrita. Assim, *alfabetização* refere um conhecimento obtido, estável, enquanto *literacia* designa um conhecimento processual, em aberto.

---

<sup>6</sup> Termo que provém da palavra inglesa “literacy”, cujo significado é bastante próximo ao do termo “alfabetização”: capacidade de ler e escrever. No presente capítulo, iremos abordar mais profundamente as verdadeiras aceções dos dois vocábulos.

Assim, a importância da literacia<sup>7</sup> resume-se ao seguinte:

Em teoria, a literacia influencia resultados económicos geralmente definidos a três níveis: o individual; o social, nomeadamente as escolas, as comunidades e as empresas; e o nível macro da economia e da sociedade. A presença de impactos positivos a um dado nível não implica, necessariamente, impactos positivos nos níveis mais elevados. Por exemplo, o mercado de trabalho pode recompensar os trabalhadores que possuam competências mais elevadas de literacia, destacando-os para funções mais bem remuneradas, mas isto pode não servir para aumentar a rentabilidade da empresa onde trabalham, nem o desempenho económico geral da economia. (DataAngel Policy Research Incorporated, 2009: 18)

Por esta razão, a necessidade de literacia está associada ao facto de se poder aperfeiçoar as capacidades literárias e adquirir novas competências para usufruir dos seus direitos de novas maneiras. Assim como a alfabetização. Por isso, esta é apenas o início “do caminho em direção à literacia”.

Tendo em conta as definições apresentadas anteriormente, daremos preferência ao termo “alfabetização”, por estar mais próximo do objetivo que pretendemos alcançar com este trabalho, mas também utilizaremos “literacia” de forma a evitar a carga social negativa associada ao indivíduo analfabeto, por contraste ao iletrado.

## **I. 2. NECESSIDADES SOCIAIS E ECONÓMICAS DOS IMIGRANTES ILETRADOS**

De forma geral, a necessidade de combater a iliteracia é estimulada por vários fatores, muitos deles a nível económico (visto que a literacia poderá influenciar diretamente a produção de riqueza de um país), mas também por uma questão de organização social (combatendo as desigualdades). Segundo DataAngel Policy Research Incorporated (*op. cit.*: 9), a falta de competências literárias, ou seja, a iliteracia, opera na construção de desigualdades sociais e económicas. Nestas

---

<sup>7</sup> Cf. Anexo 2, onde o tipo de associações referidas demonstra a abrangência da ação das competências de literacia e de que forma podem melhorar a vida económica das pessoas.



disparidades “incluem-se os mercados de trabalho, da educação, da saúde, e os mercados que asseguram o acesso ao poder e à influência na sociedade em geral”, ou seja, a literacia facilita o acesso à educação (e perseverança na conclusão dos estudos), à inserção na vida da sociedade e da democracia, a um emprego que ofereça maior estabilidade e um melhor salário, e a cuidados de saúde de melhor qualidade:

A literacia influencia também a distribuição social de uma série de resultados importantes a nível individual. Os adultos com baixas competências de literacia passam mais frequentemente por episódios de desemprego, recebem salários mais baixos, apresentam muito maiores probabilidades de serem pobres, têm uma saúde mais débil, socialmente são menos empenhados e têm um acesso menos frequente a oportunidades educativas do que os seus concidadãos com mais competências de literacia. (*ibid.*, *op. cit.*: 119)

Há estudos que comprovam esta correlação direta entre literacia e sucesso pessoal, económico e social:

A teoria económica apoiada por um conjunto sólido de dados empíricos [...] sugere que o capital humano – o conhecimento, as competências e outros atributos das pessoas suscetíveis de serem postos ao serviço da produção – constitui um importante fator motor do crescimento económico e do desenvolvimento social equilibrado, e que a literacia é um elemento chave e determinante tanto do capital humano como do capital social. (*ibid.*, *op. cit.*: 9)

Oliveira (2014), com base em estudos europeus, refere que os imigrantes consideram a língua como um princípio-base para a integração na sociedade de acolhimento e uma larga maioria acredita que os cursos de língua frequentados tiveram um efeito bastante positivo no envolvimento social e no desempenho laboral.

Por todas estas razões, a aquisição de conhecimentos literários permite ao imigrante conhecer e compreender a sociedade em que está inserido, podendo defender-se melhor e proteger-se de possíveis cenários de exploração e/ou discriminação. A aprendizagem da leitura e da escrita são essenciais para alcançar este objetivo, desde que o sistema educativo assim permita, livre de ideologias e promotor da liberdade de pensamento e de expressão do aprendente.

Com a chegada dos imigrantes a Portugal, cujo processo falaremos mais à frente, o sistema social e educativo mudou. A sociedade portuguesa teve de aceitar este processo de mudança, pois foi necessário que todo o país, incluindo as

instituições escolares e sociais, se adaptasse a uma nova realidade, de forma a integrar estes novos membros da nossa sociedade, combatendo a desigualdade e a discriminação. Não seria possível ignorá-los, como talvez se tenha feito no início da vaga migratória, mas era necessário torná-los parte integrante da nossa sociedade, promovendo a aprendizagem e o domínio da língua portuguesa (LP).

Esta mudança de atitude talvez tenha surgido da necessidade de compreender o quão grande é a influência da literacia na vida social e económica do país, podendo contribuir para o próprio crescimento, também ele social e económico. Em 1965, a conferência dos ministros da educação de vários países subdesenvolvidos organizada pela UNESCO<sup>8</sup> e realizada em Teerão, reconheceu o analfabetismo como uma das causas para os problemas económicos destes países e a alfabetização foi estabelecida como obrigatória para o desenvolvimento económico (Collectif d'Alphabétisation, 1975: 25). Contudo, apesar de ainda haver um número muito elevado de iletrados em todo o mundo, o acesso à leitura e à escrita tem sido visto, e continua a ser, como um impulsionador do capitalismo e da emancipação das pessoas.

Como tal, a UNESCO continua a ser uma das grandes impulsionadoras mundiais da alfabetização, considerando-a “um direito humano e as bases para a aprendizagem ao longo da vida. Capacita indivíduos, famílias e comunidades e melhora a sua qualidade de vida. Por causa de seu «efeito multiplicador», a alfabetização ajuda a erradicar a pobreza, reduzir a mortalidade infantil, conter o crescimento populacional, a alcançar a igualdade de género e assegurar o desenvolvimento sustentável, a paz e a democracia”.<sup>9</sup> Através dos seus programas de alfabetização (nos quais se inclui a Parceria Global para a Educação das Raparigas e Mulheres, que representam a maioria dos iletrados), a UNESCO pretende desenvolver uma realidade literata em todo o mundo.

---

<sup>8</sup> Acrónimo para *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

<sup>9</sup> In [www.unescoportugal.mne.pt/pt/temas/educacao-para-o-seculo-xxi/alfabetizacao-para-todos](http://www.unescoportugal.mne.pt/pt/temas/educacao-para-o-seculo-xxi/alfabetizacao-para-todos) (consultado a 9 de abril de 2016).

### I. 3. AS COMPETÊNCIAS ORAIS E ESCRITAS

Como já referido anteriormente, este trabalho pretende abordar as competências da leitura e da escrita no caso daqueles que não conhecem qualquer tipo de código alfabético, mas que obviamente dominam a sua língua materna (LM), ou outras, na sua forma oral. Mas a questão que aqui se coloca vai ainda mais além: como é que se introduz um código escrito de uma língua segunda (L2) ou estrangeira (LE), cuja vertente oral poderá ainda não ser dominada?<sup>10</sup>

Outra questão que se pode colocar, tal como refere Castro (2000: 132) é a seguinte: “Saber ler e escrever implica exercer o domínio da linguagem na sua vertente escrita, sem dúvida; mas será este domínio substancialmente diferente do que se exerce ao falar e compreender a linguagem falada?” Ou seja, as diferenças entre a oralidade e a escrita são assim tão profundas que faça com que a aprendizagem da segunda dependa totalmente da primeira?

Todas as crianças aprendem, no início da sua vida, a falar a língua (ou línguas) que a rodeia, considerada LM, e começam a formar um “léxico fonológico”.<sup>11</sup> Mas, nas sociedades letradas, o desenvolvimento natural da criança é que, chegando a um determinado estágio do seu desenvolvimento, a oralidade passa a refletir-se também na leitura e na escrita, criando o “léxico ortográfico”.<sup>12</sup> E esta é a primeira grande diferença entre a fala e a escrita: “uma situa-se mais perto do polo natural do desenvolvimento humano – é universal, enquanto a outra se aproxima do polo cultural – é historicamente determinada”. (*ibid.*, *op. cit.*: 132) Neste caso, aprender a falar é espontâneo, enquanto a escrita se aprende num contexto geralmente criado para o

---

<sup>10</sup> Esclarecendo, brevemente os conceitos de LM ou L1 (língua materna ou primeira), LNM (língua não materna), L2 (língua segunda) e LE (língua estrangeira), Madeira e Crispim (2010: 46) afirmam: “O termo «língua segunda» é, geralmente, utilizado para designar uma língua não materna que, sendo uma das línguas da comunidade em que o aprendente se encontra integrado, é tipicamente adquirida em contexto de aprendizagem informal [à semelhança da língua materna, com a diferença de que esta é a primeira língua que uma criança aprende por ser a que está presente no seio familiar]. O termo «língua estrangeira», por seu turno, refere-se a uma língua que não é falada na comunidade do aprendente, sendo habitualmente aprendida em contexto de sala. Esta distinção só pode ser considerada significativa se se verificar que existem diferenças entre estes contextos, relativamente ao percurso de aprendizagem e ao conhecimento adquirido”.

<sup>11</sup> Termo introduzido por Castro (2000).

<sup>12</sup> Termo introduzido por Castro (*op. cit.*).

efeito, no qual há alguém em específico que foi designado para o cargo. Dificilmente, sem serem criadas estas condições, uma criança aprenderia a ler e a escrever de forma natural, como é o caso da linguagem falada.

Castro (*op. cit.*: 136) afirma que a leitura e a escrita não são nem mais fáceis nem mais difíceis do que ouvir e reproduzir uma determinada língua, no entanto, “ler implica converter um sinal gráfico numa representação linguística fonológica, em que o ponto de partida é puramente arbitrário. Ora essa conversão exige um conjunto complexo de operações mentais”. Mas, acima de tudo, é necessário relacionar o léxico ortográfico com o léxico fonológico, tendo a capacidade de interpretar e compreender a informação veiculada pelos textos escritos. Um falante de qualquer língua pode conseguir identificar palavras escritas, “porque tem delas uma representação mental” (*ibid.*, *op. cit.*, *loc. cit.*) mas a escrita não se trata de um conjunto de palavras soltas. Trata-se, pois, de um encadeamento lógico de várias palavras, com significado, que é necessário interpretar e perceber:

Assim, no processo de aprendizagem da leitura, o leitor principiante vai estabelecendo um léxico ortográfico, isto é, vai guardar em memória um conjunto cada vez maior de formas de palavras escritas. Com o treino e a repetição vai aprender a associar uma determinada palavra falada, que pode já conhecer enquanto falante, a uma forma de palavra escrita. E com a prática repetida, pode reconhecer automaticamente uma forma de palavra escrita fazendo o emparelhamento do *input* com a representação mental que reside no léxico ortográfico. (*ibid.*, *op. cit.*: 140)

Ser-se alfabetizado, dominando a leitura e a escrita, é fundamental no contexto social. Castro (*op. cit.*: 142) afirma que “é o universo da escrita que [...] torna acessível [...] um vasto conjunto de conhecimentos, palavras, conceitos e, até, vivências por interposto do narrador”. Ou seja, os léxicos (fonológico e ortográfico) construídos devem fornecer-nos um maior conhecimento do mundo e da sociedade onde vivemos (“conhecimento enciclopédico”<sup>13</sup>) através da interpretação da informação veiculada por esses léxicos.

Seguindo esta lógica, os imigrantes devem ser inseridos num sistema educacional que lhes proporcione, primeiramente, a oportunidade de aprofundar qualquer tipo de conhecimento do léxico fonológico que já possuam, ou ainda não,

---

<sup>13</sup> Termo introduzido por Castro (*op. cit.*).

assim como adquirir o léxico ortográfico, proporcionando-lhes um crescente conhecimento enciclopédico e maior e mais fácil inserção na sociedade onde se encontram.

Tal como já foi mencionado, o objetivo primordial dos imigrantes dentro da sociedade de acolhimento, e a função principal da linguagem, é a compreensão. E, como tal, a inserção só é possível se o imigrante for capaz de compreender tanto a linguagem falada como a escrita. E a compreensão vai crescendo conforme for aumentando, de forma gradual, o nível de conhecimento da língua, começando pela palavra, passando depois à frase e finalmente ao discurso, quer oral, quer escrito.

#### **I. 4. O CASO FRANCÊS**

Em França, a importância dada à alfabetização teve uma evolução digna de registo. Este é o país europeu mais antigo no que se refere à imigração. Num espaço de cerca de cem anos, entre 1850 e 1950, a população francesa não aumentou, verificando-se épocas em que a taxa de mortalidade se sobrepunha à da natalidade. As causas principais foram as sucessivas guerras em que a França se envolveu: a guerra Franco-Prussiana (1870-1871), a Primeira Guerra Mundial (1914-1918) e a Segunda Guerra Mundial (1939-1945).

Este fenómeno de estagnação da população francesa opôs-se ao que aconteceu nos países vizinhos (sobretudo Bélgica, Suíça, Itália, Espanha e Polónia), cujos habitantes quase triplicaram. Assim, os habitantes destes países viram em França uma oportunidade de trabalho, e a sociedade francesa viu nos imigrantes a mão-de-obra necessária, que ela própria não conseguia suprir. A Primeira Guerra Mundial foi a época em que França precisou ainda mais de mão-de-obra para reconstruir o país, devido aos inválidos, às mortes em combate e à baixa natalidade que se verificou.

Esta tendência continuou até à Segunda Guerra Mundial, começando a haver também imigração oriunda de Portugal, Jugoslávia, Turquia, Tunísia, Marrocos, Argélia

e outros países subsarianos.<sup>14 15</sup> E assim a população continuou a evoluir, lançando novos desafios à sociedade francesa devido à diversidade de culturas, crenças e de educação.

A este propósito, e voltando ao foco deste trabalho, Collectif d'Alphabétisation (1975) refere que, até 1974, milhares de imigrantes, assim como os nativos franceses, não tiveram a oportunidade de frequentar o sistema educativo, mas mais de um milhão sentiu vontade de realizar cursos de alfabetização, que deveriam estar dentro do horário laboral e ser incluídos num âmbito de oferta formativa. Este era um direito que lhes assistia porque, para corresponderem às necessidades laborais da sociedade francesa, eram obrigados a aprender francês. Mas apenas um ano mais tarde se implementaram medidas neste sentido, uma vez que, até ali, o direito à educação não fora, na sua maioria, respeitado.

Os principais sindicatos de trabalhadores imigrantes reivindicaram este direito que foi recusado a cerca de dois milhões de trabalhadores em França: “A educação, um dos primeiros passos em direção à liberdade, é uma das mais duras conquistas operárias. Já não é tolerável que hoje ela seja recusada aos trabalhadores imigrantes”.<sup>16</sup> (*ibid.*, *op. cit.*: 10)

Tendo esta luta sido vencida, os primeiros cursos de alfabetização iniciaram-se, tendo como participantes os trabalhadores imigrantes que, apesar desta condição comum a todos, formavam um grupo heterogéneo devido às ambições pessoais e à classe social<sup>17</sup> a que pertenciam.

A cada ano, cerca de 60 000 imigrantes mostravam interesse em frequentar estes cursos, com o objetivo de aprender a ler e a escrever<sup>18</sup>. Os cursos destinavam-se

---

<sup>14</sup> In [www.histoire-immigration.fr](http://www.histoire-immigration.fr) (consultado a 8 de março de 2016).

<sup>15</sup> Cf. Anexo 3, onde se pode consultar um gráfico com a evolução da população imigrante em França.

<sup>16</sup> Tradução nossa.

<sup>17</sup> A classe social definia-se pelo tipo de trabalho que estes imigrantes executavam e também pela classe social a que já pertenciam no seu país de origem. Contudo, a maioria pertencia à classe operária francesa e, por isso, eram os mais explorados.

<sup>18</sup> Era dada maior importância a estas duas competências linguísticas, do que à oralidade porque, por um lado, a visão tradicional da escola (mesmo para os que nunca tinham frequentado qualquer sistema escolar) era que esta servia para aprender a ler e a escrever, uma vez que já se dominava, em certa medida, a competência oral da língua. Por outro lado, os imigrantes sobrestimavam a leitura e a escrita, em detrimento da oralidade, e também, ao considerarem que esta última era a competência mais difícil de adquirir, preferiam dedicar-se às competências relacionadas com a escrita.

a vários grupos de imigrantes. Em primeiro lugar, aos recém-chegados que, não conhecendo a língua francesa, precisavam de dominá-la minimamente para se desembaraçarem no imediato da vida quotidiana. Este “nível de sobrevivência”<sup>19</sup> consistia na oralidade (para a comunicação diária), mas também na leitura e escrita, para poderem enviar correspondência a outros familiares que também estavam em França. Também os trabalhadores que já residiam em França há algum tempo recorriam a estes cursos com o objetivo de aperfeiçoar a língua em todas as suas competências (oralidade e escrita). Estes imigrantes aspiravam a adquirir melhores capacidades profissionais, alcançando o “nível de promoção”<sup>20</sup> e podendo assim ser considerados mão-de-obra qualificada, com objetivo de regressar em breve ao país de origem ou até permanecer em França, usufruindo de melhores condições de vida.

Segundo informações de Collectif d’Alphabétisation (*op. cit.*: 63), no início de 1975, estimou-se que em França o número de estrangeiros fosse superior a quatro milhões, sendo que dois milhões seriam trabalhadores ativos e metade dos quais totalmente analfabetos, tanto em francês como na própria LM. Este era o motivo pelo qual as necessidades de alfabetização eram enormes. Vejamos de seguida as medidas tomadas para colmatar esta necessidade, analisando o panorama institucional da alfabetização em França.

Até 1971 havia apenas cursos com formadores voluntários, cujos recursos materiais eram de péssima qualidade, e o capitalismo, que estava em crescimento, não fomentava o investimento nestes porque não era relevante ter mão-de-obra qualificada. Como tal, acreditava-se que estes trabalhadores tinham a obrigação de aceitar os trabalhos mais duros e mal remunerados, precisamente por falta de formação. Assim, até esta data, apenas 40 000 trabalhadores (num universo de mais de um milhão de adultos analfabetos) frequentavam cursos de alfabetização.

Estes cursos continuaram após 1971, contudo, surgiu uma lei a 16 de julho deste mesmo ano que veio implementar o conceito de formação profissional contínua, oferecendo a possibilidade de cursos de alfabetização dentro das próprias empresas.<sup>21</sup>

---

<sup>19</sup> Tradução nossa para o termo “niveau survie”. (Collectif d’Alphabétisation, 1975: 55)

<sup>20</sup> Tradução nossa para o termo “niveau promotion”. (*ibid.*, *op. cit.*, *loc. cit.*)

<sup>21</sup> Os diretores das empresas tinham de utilizar pelo menos 1% do lucro para ações de formação contínua.

Porém, estes eram pouco numerosos e tinham algumas limitações: segundo a lei referida, um trabalhador só poderia frequentar um curso de alfabetização no caso de já estar há pelo menos dois anos a trabalhar nessa empresa; os diretores tinham autonomia para decidir qual o investimento feito nesses cursos e, portanto, se decidissem que o investimento tinha sido suficiente, estes eram suspensos (a não ser que houvesse uma contestação suficientemente forte para impedir esta suspensão)<sup>22</sup>; a realização destes cursos em horário pós-laboral ia contra a lei; e os próprios formadores não possuíam formação pedagógica adequada.

Finalmente, a partir de 1975, os cursos passaram a ser organizados por associações e instituições que recrutavam formadores voluntários ou professores. O local variava, dependendo de quem os estruturava, mas as associações que trabalhavam com formadores voluntários abriram 60 000 vagas e as entidades formadoras nas empresas tinham 12 500. Ainda assim, estes números representavam apenas 10% do total de trabalhadores que reivindicavam esta formação. Portanto, os desenvolvimentos registados nesta área ainda ficaram muito aquém do necessário.

Analisando agora os objetivos e o resultado destes cursos, Collectif d'Alphabétisation (*op. cit.*) divide a alfabetização em três tipos: “de integração”, “de consciencialização” e “de luta”.<sup>23</sup>

Relativamente ao primeiro, a alfabetização é feita tanto num regime de voluntariado como dentro das empresas. Neste segundo contexto, há um maior controlo relativamente à integração dos imigrantes (apesar de este não ser considerado um investimento rentável para as empresas), enquanto no primeiro caso os trabalhadores estão dependentes da boa vontade (existente ou não) dos formadores voluntários. Portanto, este tipo de alfabetização acabou por ser pouco eficaz.

Mas o que caracteriza de facto a “alfabetização de integração” são os métodos utilizados, que são numerosos, assim como as suas lacunas. Estas devem-se sobretudo

---

<sup>22</sup> Mesmo que esta suspensão não acontecesse, os cursos não tinham o número de horas considerado necessário para a aprendizagem de uma língua, sobretudo para os que não dominam a LE em causa e que nem sequer possuem qualquer tipo de escolarização na própria LM. Estes cursos tinham entre 160 a 240 horas, mas, segundo a UNESCO, são necessárias 1000 horas de formação para que um adulto analfabeto domine um nível inicial da sua LM. Portanto, para uma LE serão necessárias mais horas.

<sup>23</sup> Tradução nossa.



ao conteúdo ideológico dos métodos e ao tipo de pedagogia utilizada. O conteúdo oscilava entre visões formatadas da realidade emigrante e da realidade francesa: “O trabalhador que emigra deve conformar-se com um modelo” (incute-se a ideia de que a aprendizagem da língua francesa é um meio importante para a integração mas, para alcançar tal fim, o trabalhador deve aceitar qualquer condição, incluindo a sua própria exploração)<sup>24</sup>; “O trabalhador que emigra é um homem parecido com «o nosso bravo operário francês»” (este método também tenta transmitir a visão de um mundo repleto de saúde e harmonia; é um pouco mais realista que o anterior ao demonstrar que o mundo operário existe de facto [assim como as deploráveis condições a ele associadas], mas que é possível, através dos cursos de alfabetização, analisar a própria situação laboral e pessoal); “O trabalhador que emigra não é «exatamente» um homem como nós” (neste caso, os trabalhadores imigrantes são vistos como operários, com o seu próprio mundo e a sua própria língua, e, portanto, são vistos como seres completamente diferentes dos operários franceses; tenta-se também transmitir que as dificuldades de integração são mínimas e que são facilmente resolvidas graças à perseverança do trabalhador).<sup>25</sup>

De forma geral, todos estes métodos, cada um à sua maneira, tentam impor a mesma visão do mundo, transmitindo as mesmas ilusões: o modelo a seguir é o do trabalhador disciplinado e perseverante, que não se deixa abater pelas contrariedades, para que um dia seja um num operário qualificado ou, quem sabe, consiga chegar ainda mais longe.

Ainda relativamente à “alfabetização de integração”, o papel dos formadores e as suas capacidades pedagógicas tiveram um peso importante. Estes deviam incutir as ideologias referidas anteriormente e, no caso específico de um método utilizado dirigido a adultos da África do norte, as aulas de alfabetização deveriam ajudar os formandos a adaptarem-se e a procurar apaixonadamente conhecimento sobre a sociedade em que estão inseridos. Os formadores deviam transmitir estes conhecimentos através de exercícios visuais e auditivos, como a associação de palavras

---

<sup>24</sup> Os textos e as personagens apresentadas nos materiais utilizados incluem, implicitamente, estas ideologias, através de simples situações em que o imigrante está com a sua família (o ideal francês da família), quando na maioria dos casos os imigrantes estão sozinhos e longe dos seus familiares.

<sup>25</sup> Estas três características dos métodos utilizados são tradução nossa.

a imagens e/ou sons<sup>26</sup>. As palavras utilizadas constavam de uma lista estabelecida por uma comissão do ministério e que se intitulava “Francês fundamental”, à qual se acrescentaram mais algumas palavras consideradas úteis.

Collectif d’Alphabétisation (*op. cit.*: 85), ao analisar estes métodos de ensino-aprendizagem, considera que a simples associação de palavra-imagem, e a consequente repetição e memorização, requer apenas a capacidade de memorização do aluno, não recorrendo a estratégias suficientes para a aquisição de uma língua. Contudo, este método facilitava as relações pedagógicas, uma vez que, desta forma, não havia lugar para atitudes críticas por parte dos alunos, dispensando qualquer tipo de explicação por parte do formador: “«O mestre», único detentor do saber, é o único a ter a palavra e a iniciativa nas diferentes fases do curso. «O aluno», ele próprio, não faz mais que «ouvir e repetir» passivamente aquilo que lhe é ensinado”.<sup>27</sup>

Para além deste método dirigido a adultos da África do norte, também houve outros métodos que tentaram ser mais abrangentes relativamente ao público-alvo e tentaram inovar no material e nas estratégias utilizadas, mas, do ponto de vista pedagógico, a relação entre o professor e os aprendentes, assim como os métodos de ensino-aprendizagem, estavam baseados nos mesmos princípios.

Quanto à “alfabetização de consciencialização”, o objetivo principal é que os alunos tomem consciência sobre a sua situação de subjugação e que tenham meios suficientes para lidarem com isso. Neste caso, os formadores procuravam não ter um papel paternalista, mas serem eficazes e dinâmicos. Contudo, e novamente, não tinham qualquer formação pedagógica e, na sua maioria, davam aulas em regime de voluntariado. Por isso, não estavam integrados em nenhuma classe social (não eram operários, nem imigrantes, nem trabalhadores) e recusavam-se a encarar a própria realidade. Consideravam a sua situação completamente diferente da dos seus alunos e, por isso, acabavam por não ter capacidade para os “consciencializar”, visto que nem eles próprios o estavam.

---

<sup>26</sup> Collectif d’Alphabétisation (*op. cit.*) apresenta o esquema que era seguido nestes cursos de alfabetização e que era repetido tantas vezes quantas as necessárias: associação imagem-palavra, apresentada pelo formador; associação imagem-palavra, repetida pelo formador; associação imagem-palavra, repetida pelo aluno.

<sup>27</sup> Tradução nossa.

Estas condicionantes conduziram os cursos pelos caminhos da ineficácia, transformando esta vertente da alfabetização em algo muito semelhante à “alfabetização de integração”.

Finalmente, quanto à “alfabetização de luta”, antes de 1969, não houve qualquer registo pois estava-se numa fase de imigração descontrolada e fora do domínio dos poderes públicos, durante a qual os cursos eram noturnos e realizavam-se em condições terríveis, tal como referido anteriormente.

Entre 1969 e 1976, registaram-se os primeiros movimentos no sentido de alterar o estado dos cursos de alfabetização, procurando novas pedagogias que fossem ao encontro do interesse e necessidades dos trabalhadores. Em 1970, o grupo “Le Paria” criou os seguintes objetivos para o seu trabalho:

- aumentar a consciência dos trabalhadores sobre a exploração à qual estão sujeitos, e permitir que encontrem meios de defesa e de luta (na fábrica, em casa...);
- reforçar a ligação com os países de origem para onde os trabalhadores voltarão;
- estabelecer ligações de classe com a classe operária francesa;
- aceder ao estado da formação política e da luta ideológica, que não é válida sem a ajuda da leitura e da escrita. (*ibid.*, *op. cit.*: 91)

Este método foi concebido para que a aprendizagem fosse realizada no trabalho ou em casa e, apenas nas reuniões que eram marcadas com os nativos franceses, eram discutidos temas (ligados a experiências pessoais ou laborais dos participantes), a partir dos quais se tinha de ler ou escrever um texto.

Mas também esta metodologia fora um fracasso. Para além de se dirigir apenas a quem já dominava minimamente a língua francesa, havia também pouco rigor e bastantes falhas a nível pedagógico, pois não se procurava ir ao encontro das necessidades dos imigrantes quanto à aquisição da língua, de forma a poderem utilizá-la em sua defesa, em situações do quotidiano.

E assim foram sendo experimentados estes e outros métodos, com maior ou menor eficácia, contribuindo para uma maior consciencialização da realidade social e laboral dos imigrantes, para a criação de pedagogias mais dinâmicas e eficazes, e também para que as organizações de trabalhadores imigrantes pudessem tomar

consciência da importância da alfabetização. Contudo, o que mais importava era que os imigrantes alcançassem três objetivos pedagógicos:

a) *A aprendizagem linguística:*

- poder exprimir-se melhor em francês (compreender e fazer-se compreender); é a *oralidade*.

b) *A alfabetização (numa língua estrangeira):*

- aprender a ler em francês; é a *leitura*;
- aprender a escrever em francês; é a *escrita*.

c) *Uma informação e discussões sobre os problemas da vida quotidiana em França, a partir da situação da classe de cada um (tanto trabalhadores como formadores). (ibid., op. cit.: 126)*<sup>28</sup>

Assim, Collectif d'Alphabétisation (*op. cit.*: 141-152) informa que a organização destes cursos consistia, em primeiro lugar, na utilização de imagens, desenhos, fotografias ou diapositivos para facilitar a memorização e dar início à oralidade na língua francesa. Como tal, também era feito algum trabalho à volta da fonética, nomeadamente no que se refere à pronúncia e produção de sons e fonemas, para que os aprendentes desenvolvessem um novo sistema fonético, diferente daquele que utilizavam na sua LM.

Relativamente à aprendizagem da leitura, cuja aquisição é essencial para os trabalhadores não alfabetizados na sua LM, Collectif d'Alphabétisation (*op. cit.*: 218) afirma que se deve seguir três abordagens: “[...] a *compreensão do mecanismo de leitura*, ou seja, a associação entre *escrita e som*; [...] *conhecimento dos símbolos escritos utilizados nessa língua* [...]; [...] e] *compreensão do sentido dos registos escritos* (palavras, frases, textos...) [...]”.<sup>29</sup> A primeira é aquela que é considerada a mais difícil de adquirir, contudo também é realçado o facto de qualquer trabalho efetuado sobre a leitura deve ser precedido pela compreensão e produção orais, sendo a palavra o ponto de partida.

No que concerne a escrita, encarada como o último passo na aprendizagem das várias competências da língua francesa, Collectif d'Alphabétisation (*op. cit.*: 224)

---

<sup>28</sup> Tradução nossa.

<sup>29</sup> Tradução nossa.

defende que deve ser introduzida lentamente, a par e passo com a aprendizagem da leitura, começando pelas letras, sílabas e depois palavras, tendo em conta que só devem escritas palavras que já se conheçam e que já tenham sido lidas.

Collectif d'Alphabétisation (*op. cit.*: 121) conclui assim o capítulo sobre o percurso dos cursos de alfabetização:

A Educação é um dos primeiros passos em direção à liberdade.

Portanto, nós vos apelamos, através da vossa ação dentro da vossa empresa, do sindicato, do vosso bairro, ou até mesmo tornando-se formador de alfabetização (voluntário ou profissional), a reforçar a luta para que *a alfabetização e a educação se tornem num direito reconhecido por todos os trabalhadores*, contribuindo assim para a união da classe trabalhadora.

Então, juntos, podemos ir ainda mais longe *em direção a uma educação integrada na vida, ao longo da nossa existência, conduzida e controlada por nós, os trabalhadores.*<sup>30</sup>

Mais tarde, Gillardin (1985: 4) informa que as possibilidades de aprender a ler e a escrever em França oferecidas aos imigrantes adultos são reduzidas. As aulas de alfabetização são, na sua maioria, cursos intensivos, com um máximo de 240 horas anuais<sup>31</sup>, e o número de iletrados existente é muito superior aos lugares disponíveis nestes cursos. Também a motivação registada pelos aprendentes era muito reduzida porque, se por um lado, era extenuante frequentar as aulas de alfabetização após um dia de trabalho, por outro, o acesso fácil ao telefone (que permitia abdicar do uso da carta escrita) e à televisão (cujas imagens ajudam na interpretação) permitia a “sobrevivência”, recorrendo a um vocabulário oral reduzido mas suficiente. Estes cursos, ao fim de alguns meses, revelavam resultados apenas ao nível da verbalização de simples sons e sílabas, sem se ser capaz de expressar um enunciado claro e com sentido. Contudo, Cordier (2012) afirma acreditar que atualmente a organização e o desenvolvimento de cursos de alfabetização têm em conta os erros do passado. Por exemplo, agora dá-se uma importância ainda maior à oralidade (necessária para o quotidiano) que, até ali, estava em segundo plano por se interpretar o termo

---

<sup>30</sup> Tradução nossa.

<sup>31</sup> Relembramos que, segundo a UNESCO, são necessárias 1000 horas de formação para que um adulto analfabeto domine um nível inicial da sua LM. Portanto, para uma LE são necessárias mais horas.

“alfabetização” literalmente, ou seja, aprender a ler e a escrever. Pelo menos no início dos cursos, tudo deverá passar pela oralidade.

## **I. 5. BRASIL E PAULO FREIRE**

No âmbito do presente trabalho, consideramos bastante relevante fazer uma breve referência a Paulo Freire e ao trabalho que desenvolveu, no Brasil, na área da alfabetização.

Paulo Freire (1921-1997), educador, pedagogo e filósofo, é considerado por muitos o educador brasileiro mais influente, sendo também reconhecido internacionalmente. Defendia que o objetivo do sistema escolar era ensinar o aluno a interpretar o mundo para o poder transformar.

O estudo da linguagem do povo brasileiro terá sido o ponto de partida para a elaboração de um novo método de alfabetização, conhecido como “Método Paulo Freire”. Esse método veio a público em 1958, mas foi em 1962, em Rio Grande do Norte, que foram registradas as primeiras experiências de utilização deste método, tendo sido alfabetizados 300 trabalhadores em 45 dias. Foram lecionadas apenas 40 horas de aulas, sem o apoio de cartilha.

Freire criticava precisamente o uso deste recurso tradicional de alfabetização. A cartilha ensinava através do método da repetição de palavras soltas ou frases pré-feitas e pouco naturais. Ao invés, Freire defendia que os aprendentes deveriam ser estimulados na articulação de sílabas, formando palavras extraídas da sua realidade, do seu dia a dia, das suas experiências, e ajudando-os a decodificarem e compreenderem o mundo.

O “Método Paulo Freire” organiza-se em três etapas:<sup>32</sup>

- 1) Etapa de Investigação: aluno e professor buscam, no universo vocabular do aluno e da sociedade onde ele vive, as palavras e temas centrais de sua biografia.

---

<sup>32</sup> In [www.projetomemoria.art.br/PauloFreire/index.jsp](http://www.projetomemoria.art.br/PauloFreire/index.jsp) (consultado a 9 de abril de 2016).

- 2) Etapa de Tematização: aqui eles codificam e decodificam esses temas, buscando o seu significado social, tomando assim consciência do mundo vivido.
- 3) Etapa de Problematização: aluno e professor buscam superar uma primeira visão mágica por uma visão crítica do mundo, partindo para a transformação do contexto vivido.

E aplica-se em cinco fases:<sup>33</sup>

1ª fase: Levantamento do universo vocabular dos grupos com quem se trabalhará. Essa fase se constitui num importante momento de pesquisa e conhecimento do grupo, aproximando educador e educando numa relação mais informal e portanto mais carregada de sentimentos e emoções. É igualmente importante a anotação das palavras da linguagem dos componentes do grupo, dos seus falares típicos.

2ª fase: Escolha das palavras selecionadas do universo vocabular pesquisado. Esta escolha deverá ser feita sob os critérios: a) da sua riqueza fonética; b) das dificuldades fonéticas, numa sequência gradativa das menores para as maiores dificuldades; c) do teor pragmático da palavra, ou seja, na pluralidade de engajamento da palavra numa dada realidade social, cultural, política etc.

3ª fase: Criação de situações existenciais típicas do grupo com quem se vai trabalhar. São situações desafiadoras, codificadas e carregadas dos elementos que serão decodificados pelo grupo com a mediação do educador. São situações locais que, discutidas, abrem perspectivas para a análise de problemas locais, regionais e nacionais.

4ª fase: Elaboração de fichas-roteiro que auxiliem os coordenadores de debate no seu trabalho. São fichas que deverão servir como subsídios, mas sem uma prescrição rígida a seguir.

5ª fase: Elaboração de fichas para a decomposição das famílias fonéticas correspondentes aos vocábulos geradores. Esse material poderá ser confeccionado na forma de slides, stripp-filmes (fotograma) ou cartazes.

A partir do reconhecimento do seu trabalho, surgiram convites a nível nacional para repensar a alfabetização de adultos, assim como foram desenvolvidos programas para a Tanzânia, Guiné-Bissau, Chile, Perú e Nicarágua, no seguimento do seu exílio de 16 anos.

Freire também foi inovador no que concerne à formação de alfabetizadores. Ele defendia que a formação dos educadores não deveria seguir os métodos tradicionais que separam a prática da teoria. Esta formação deveria dar uma importância

---

<sup>33</sup> *Ibid.*

equilibrada tanto à teoria como à prática. As duas vertentes desempenham um papel bastante importante e o que Freire pretendia era que a formação proporcionasse, logo desde os primeiros momentos, experiências sobre a relação contraditória entre a prática e a teoria. O objetivo era que a teoria surgisse a partir dos exemplos práticos experienciados.

Por isso, Freire também defendia que o ato de ensinar não podia ser um mero processo de transferência de conhecimento do professor para o aprendente. Ele criticava esta transferência mecânica da qual resultava a memorização automática. O processo de ensino-aprendizagem deveria abrir espaço à crítica, para os dois intervenientes.

Este processo revela que Freire tem “a coragem de pôr em prática um autêntico trabalho de educação que identifica a alfabetização com um processo de conscientização, capacitando o oprimido tanto para a aquisição dos instrumentos de leitura e escrita quanto para a sua libertação [...]”.<sup>34</sup> Estes conceitos estão presentes na sua principal obra: “Pedagogia do Oprimido”.

---

<sup>34</sup> In [www.paulofreire.org](http://www.paulofreire.org) (consultado a 9 de abril de 2016).



## CAPÍTULO II: IMIGRANTES ILETRADOS EM PORTUGAL

### II. 1. FENÓMENO MIGRATÓRIO

A migração não é um processo definitivo. Pode ser reversível e renovável e está associado a um espaço físico, nomeadamente ao local de residência, quer ele seja o local de origem ou não. Este processo pode criar trabalhadores imigrantes juntamente com as suas famílias, migrantes temporários ou permanentes, refugiados ou com pedido de asilo. (Garson e Thoreau, 1999: 15)

A nível mundial, o fenómeno migratório, muito comum nas sociedades contemporâneas, está em grande parte relacionado com a procura de trabalho e de melhores condições de vida. Isto acontece com muita frequência e cada vez menos com carácter provisório. A diversidade de migrantes também é crescente, sobretudo no que se relaciona com a sua proveniência étnica, cultural e linguística. Esta é uma realidade atual que, tanto para emigrantes como para países de acolhimento, já não é estranha.

No entanto, o acolhimento e a integração são exigentes para ambos devido à diferença e à variedade existentes. Grosso *et al.* (2008a: 5)<sup>35</sup> refletem sobre a migração de pessoas: “De direção dupla, envolve, pois os que chegam e os que acolhem e integram, exigindo o esforço de ambas as partes na partilha e compreensão de hábitos, costumes, valores, religiões e línguas, tantas vezes tão diferentes”. De facto, a “partilha e compreensão de hábitos” não é fácil. A cultura de cada um torna os seus costumes únicos para si próprio, criando situações e atitudes de estranheza perante a cultura e tradições de outros.

Em Portugal, o fenómeno migratório foi variando nas últimas décadas, passando de um país de emigrantes a um país de imigrantes. Este fenómeno teve um crescendo por vários motivos: adesão à União europeia (em 1985), o desenvolvimento

---

<sup>35</sup> Este documento, assim como o datado de 2009, foi concebido através de uma parceria entre a Direção Geral de Educação (DGE), a Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP, I.P.) e o Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP, I.P.).

económico nas últimas décadas do século XX, e também devido às políticas de imigração pouco restritivas.

A partir de 1970, com a independência das colónias portuguesas e a consequente descolonização, Portugal assiste a um novo capítulo na sua história da imigração, com fluxos migratórios oriundos essencialmente dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), aos quais se junta, na década de 80 do século passado, a imigração de indivíduos oriundos do Brasil.

Apesar da maioria da população de origem africana não ter a LP como língua materna, até esta altura não tinha havido grande preocupação pelo ensino do português como L2 ou LE devido à grande afinidade linguística entre Portugal e as ex-colónias. No entanto, a partir da década de 90, houve uma grande alteração neste cenário. Com o fim da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), e as consequentes alterações do panorama político, económico e social dos antigos estados socialistas, verifica-se a chegada de um fluxo europeu, com destaque para os países de Leste, assim como um fluxo oriundo da República Popular da China que, apesar do seu crescimento económico recente (exclusivo nas zonas urbanas e costeiras) e o imparável crescimento demográfico (apesar de rigorosas políticas de controlo da natalidade,) transporta consigo o peso do desemprego. Assim, muitos chineses vêm para Portugal à procura da ascensão social que não conseguem na China e, por isso, têm o objetivo de ganhar dinheiro, procurando oportunidades de negócio.<sup>36</sup>

Contudo, desde 2009, tem-se verificado uma redução progressiva no número de residentes estrangeiros<sup>37</sup> devido, em grande parte, às dificuldades económicas e à falta de emprego que o território português tem vindo a enfrentar.

Os últimos quarenta e cinco anos marcam, assim, a passagem de um Portugal monocultural, onde todos falam a mesma língua, praticam a mesma religião, partilham o mesmo modo de viver, para um Portugal multicultural, mais visível nos grandes centros urbanos e no litoral do que no interior do país, onde as oportunidades de

---

<sup>36</sup> Cf. Anexos 4 e 5, onde se pode consultar e comparar o número de residentes em Portugal das principais nacionalidades nos anos 1999/2000 e 2014, respetivamente.

<sup>37</sup> Cf. Anexo 6, cujo gráfico demonstra a evolução global da população estrangeira de 1980 a 2014.

trabalho são maiores<sup>38</sup>, segundo Silva (2005). Assim, de uma afinidade linguística e cultural com as ex-colónias, Portugal passa a enfrentar uma enorme diversidade a estes mesmos níveis.

## II. 2. INTEGRAÇÃO IMIGRANTE

Fonseca e Goracci (2007: 29) referem que a “política de imigração e de integração” em Portugal surgiu exatamente na segunda metade dos anos 90 do século XX. Esta revelou-se cada vez mais importante na agenda política nacional devido aos seguintes fatores:

[...] as obrigações decorrentes da integração europeia, o aumento da imigração clandestina, a crescente visibilidade dos imigrantes e minorias étnicas pobres, sobretudo nas periferias da Área Metropolitana de Lisboa, e o desenvolvimento de associações e de ONG<sup>39</sup> promotoras da defesa dos direitos dos imigrantes.

A diversidade já referida continua a verificar-se, segundo Grosso *et al.* (2008a: 7-8), devido à heterogeneidade linguística e cultural, mas também se devem considerar os seguintes fatores:

- variação do nível e tipo de escolarização de que é portador, indo da ausência absoluta de escolarização ao nível universitário, existindo provavelmente destrezas que poderá transferir para as aprendizagens da LP. Este fator é, pois, determinante, criando necessidades e ritmos de aprendizagem muito diferentes;
- variação nos conhecimentos linguísticos prévios de que já disponha em LP, aquando da chegada a Portugal, diferente segundo os indivíduos, os países ou regiões de origem, o grau de escolarização, a origem social;
- variação no tempo de permanência que já tem em Portugal e, por conseguinte, em imersão linguística;

---

<sup>38</sup> Cf. Anexo 7, onde se pode verificar que, entre 2000 e 2014, esta tendência se comprova. A população estrangeira elege como local de residência os distritos do litoral e onde existem os maiores centros urbanos.

<sup>39</sup> Sigla para Organização Não Governamental.

- variação na natureza e domínio da língua materna, cuja forma de repercussão na aprendizagem da LP é variável;
- variação nos conhecimentos que tenha de outras línguas, o que poderá constituir um auxílio precioso na aquisição de novas destrezas comunicativas;
- variação nas representações da língua/cultura portuguesa, as quais se refletem na motivação para a sua aprendizagem;
- variação socioeconómica e profissional de origem e atual.

Todos estes fatores são de extrema importância e devem ser tidos em conta na caracterização dos aprendentes de português como L2 e LE. Contudo, há um traço comum entre eles – o objetivo principal é serem capazes de responder às suas necessidades comunicativas imediatas de compreensão e de produção. Os imigrantes devem conseguir atuar em situações de vida quotidiana e interagir a nível social e profissional, recorrendo a uma língua diferente da de origem.

Proporcional ao uso da língua de acolhimento para se integrar na sociedade é a necessidade de a utilizar para que os imigrantes se possam inserir nos onze princípios comuns aos Estados-Membros da União Europeia, aprovados pelo “Programa de Haia”,<sup>40</sup> e que são os seguintes:

- A integração é um processo dinâmico e bidirecional de adaptação mútua de todos os imigrantes e residentes nos Estados-Membros.
- A integração implica o respeito pelos valores fundamentais da União Europeia.
- O emprego é um elemento essencial no processo de integração, sendo fundamental para a participação dos imigrantes, para o contributo que eles prestam à sociedade de acolhimento e para tornar visível esse contributo.
- O conhecimento básico da língua, da história e das instituições da sociedade de acolhimento é indispensável para a integração; proporcionar aos imigrantes a possibilidade de adquirir esse conhecimento básico é essencial para lograr uma integração bem sucedida.
- Os esforços na educação são cruciais para preparar os imigrantes, em especial os seus descendentes, para serem participantes mais ativos e com maior êxito na sociedade.

---

<sup>40</sup> Documento 16054/04, de 13 de dezembro de 2004. Disponível em [register.consilium.europa.eu/doc/srv?l=PT&f=ST%2016054%202004%20INIT](http://register.consilium.europa.eu/doc/srv?l=PT&f=ST%2016054%202004%20INIT) (consultado a 20 de julho de 2015).

- O acesso às instituições, aos bens e aos serviços públicos e privados, por parte dos imigrantes, numa base de igualdade face aos cidadãos nacionais e de forma não discriminatória, é um fundamento essencial para uma melhor integração.
- A interação frequente entre imigrantes e cidadãos dos Estados-Membros é um mecanismo fundamental para a integração. Os fóruns onde participem uns e outros, o diálogo intercultural, a formação sobre imigração e culturas imigrantes, assim como o fomento das condições de vida em ambientes urbanos incrementam as interações entre imigrantes e cidadãos dos Estados-Membros.
- A prática de diversas culturas e religiões é uma garantia da Carta dos Direitos Fundamentais que deve ser salvaguardada, salvo em caso de incompatibilidade com outros direitos europeus invioláveis ou com a legislação nacional.
- A participação de imigrantes no processo democrático e na elaboração de políticas e medidas de integração, especialmente a nível local, apoia a sua integração.
- A inclusão de políticas e de medidas de integração em todos os domínios políticos e níveis de governo e de serviços públicos pertinentes é um ponto a ter em consideração na formulação e na implementação de políticas públicas.
- É preciso definir objetivos claros, desenvolver indicadores e mecanismos de avaliação para ajustar a política, avaliar os progressos em termos de integração e tornar mais eficaz o sistema de intercâmbio de informações. (Fonseca e Goracci, 2007: 32)

Estes princípios permitem não só a integração no quotidiano do país de acolhimento mas também, a um nível mais profundo, abrem oportunidades de emprego, educação, cultura de acolhimento e, sobretudo, melhores condições de vida.

No caso português, e estando legislada pela Lei da Nacionalidade<sup>41</sup>, que estabelece os regimes de atribuição e de aquisição da nacionalidade portuguesa, esta só é alcançada se o conhecimento da língua portuguesa for suficiente, ou seja, se se enquadrar no nível A2 estabelecido pelo QECR – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (Alves, 2001).<sup>42</sup> Desde então, tem-se verificado um crescimento significativo no ensino da língua portuguesa à população imigrante. Este ensino faz-se nas mais variadas escolas, associações e instituições, públicas ou

---

<sup>41</sup> A Lei nº 37/81, de 3 de outubro, conhecida como a Lei da Nacionalidade, já foi alterada sete vezes, sendo a última a Lei Orgânica nº 9/2015, de 29 de julho. As anteriores, por ordem cronológica, são: Lei nº 25/94, de 19 de agosto; Lei Orgânica nº 1/2004, de 15 de janeiro; Lei Orgânica nº 2/2006, de 17 de abril; Lei Orgânica nº 1/2013, de 29 de julho; e Lei Orgânica nº 8/2015, de 22 de junho.

<sup>42</sup> Cf. Anexo 8, onde se pode consultar o número de imigrantes que teve acesso à nacionalidade portuguesa, entre 2001 e 2013.

privadas, e muitos cursos são divulgados pelo Alto Comissariado para as Migrações (ACM), como veremos em pormenor no capítulo III.

### II. 3. O SETOR DA EDUCAÇÃO

Portugal transporta consigo, e com a sua história, uma longa experiência no contacto com outros povos e culturas, o que lhe conferiu a capacidade de conviver precocemente, sobretudo no âmbito educacional, com os termos “multiculturalidade”<sup>43</sup> e “interculturalidade”.<sup>44</sup> O fenómeno da globalização, referido anteriormente, trouxe um novo estímulo à aprendizagem de uma LE, transformando-a num meio para chegar ao outro e numa forma de interação interpessoal e intercultural. A própria Constituição da República Portuguesa (1976) refere: “Todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar”.<sup>45</sup>

Na Lei de Bases do Sistema Educativo<sup>46</sup>, criada em 1986, também já está patente este cuidado com a diversificação cultural, uma vez que o sistema educativo pretende organizar-se de forma a incluir “o direito à diferença, [...] bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas”,<sup>47</sup> contando com ações desenvolvidas pelo próprio Ministério da Educação e outros órgãos de poder local.

O interculturalismo encontra-se, assim, presente a uma escala global e em vários domínios da vida em sociedade, como na política, na educação, entre outros. A este propósito, Martins (2008: 34) afirma:

---

<sup>43</sup> Termo que, na educação, se poderá definir como sendo dirigido a todos e cujos objetivos se podem resumir ao desenvolvimento de igualdade de oportunidades, fornecendo as ferramentas necessárias ao nível dos conhecimentos, competências e atitudes que permitam viver em sociedade. (Banks, 1994, *apud*. Martins, 2008: 96)

<sup>44</sup> Termo com significado semelhante ao de “multiculturalidade” mas que pretende ir mais além, defendendo o ato educativo como um processo de intercâmbio entre os vários intervenientes. (*ibid.*, *op. cit.*, *loc. cit.*)

<sup>45</sup> Cf. artigo 74º, do Capítulo III.

<sup>46</sup> Lei nº 46/86, alterada três vezes pelas leis nº 115/97, nº 49/2005, e nº 85/2009.

<sup>47</sup> Cf. alínea e) do artigo 3º.

Nunca, como agora, houve um tão grande intercâmbio entre povos e culturas. No contexto europeu, nas suas sociedades, na prática quotidiana das comunidades, esse ideal está bem longe da realidade. A realidade é o conflito, é o protecionismo, é a segregação, ou, na melhor das situações, a tentativa de assimilação.

Estas contrariedades são bem visíveis na realidade francesa, como tivemos oportunidade de verificar anteriormente. Em Portugal, estes conflitos não são tão visíveis mas, focando a esfera da educação, a importância que foi sendo dada ao multiculturalismo e ao interculturalismo introduziram obrigatoriamente alterações e imprimiram novos contornos.

Gorski (2010) e Banks e Banks (1989) defendem esta perspetiva de mudança transmitida pela multiculturalidade, referindo a importância da evolução das práticas pedagógicas no que se refere ao aluno, ao currículo e às entidades formadoras (escolas e professores). Em Portugal, apenas se tomou consciência que era necessário fazer alterações ao panorama da inclusão social quando se apercebeu que as escolas sozinhas não conseguiam fornecer aos imigrantes todas as ferramentas necessárias. Consequentemente, em 1991, foi criado o Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural, atualmente designado Secretariado EntreCulturas, cujo objetivo é fomentar o respeito e a tolerância entre diferentes culturas, através de programas implementados no sistema educativo português. (Martins, 2008: 99)

Também o QECR<sup>48</sup> (Alves, 2001: 19) refere a importância da educação intercultural cujo objetivo primordial é “promover o desenvolvimento desejável da personalidade do aprendente no seu todo, bem como o seu sentido de identidade, em resposta à experiência enriquecedora da diferença na língua e na cultura”. Por isso, é de extrema importância que um imigrante se sinta acolhido na sociedade que o recebe, começando pelo domínio da língua e assim poderá desenvolver a

---

<sup>48</sup> O QECR (Alves, 2001: 19) é um documento do Conselho da Europa, elaborado no âmbito do Projeto Políticas Linguísticas para uma Europa Plurilingue e Multicultural, que “fornece uma base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames, manuais, etc., na Europa. Descreve exaustivamente aquilo que os aprendentes de uma língua têm de aprender para serem capazes de comunicar nessa língua e quais os conhecimentos e capacidades que têm de desenvolver para serem eficazes na sua atuação. A descrição abrange também o contexto cultural dessa mesma língua. O QECR define, ainda, os níveis de proficiência que permitem medir os progressos dos aprendentes em todas as etapas da aprendizagem e ao longo da vida”.

“competência plurilingue e pluricultural”. O QECR (*ibid.*, *op. cit.*: 231) define esta competência da seguinte forma:

[...] é a capacidade para utilizar as línguas para comunicar na interação cultural, na qual o indivíduo, na sua qualidade de ator social, possui proficiência em várias línguas, em diferentes níveis, bem como experiência de várias culturas. Considera-se que não se trata da sobreposição ou da justaposição de competências distintas, mas sim de uma competência complexa ou até compósita à qual o utilizador pode recorrer.

Como é óbvio, tiveram de ser efetuadas reformas nas políticas de educação portuguesa que, a par de outras medidas a nível nacional, pudessem ir ao encontro da população imigrante, visto que o mercado de trabalho está diretamente associado aos conhecimentos e competências das pessoas.

Podemos assim inferir que Portugal também tem de se dedicar à alfabetização<sup>49</sup>, associando “políticas educativas, sociais e económicas de uma forma que aumente a oferta das competências de literacia” (DataAngel Policy Research Incorporated, 2009: 121), para que o país possa crescer economicamente e possa ser mais competitivo no panorama mundial, tirando o melhor partido possível da pluralidade de culturas e saberes que continuam a chegar ao nosso país. A literacia é a solução. Para explicar melhor esta necessidade de crescimento, talvez seja importante relembra o passado nacional no âmbito da educação.

Em Portugal, a população sempre registou, até meados do século XX, baixos níveis educacionais, em todas as faixas etárias,<sup>50</sup> devido ao atraso do desenvolvimento da sociedade. Os efeitos que a revolução industrial (séculos XVIII e XIX) tiveram em alguns países da Europa, como o crescimento da população, a urbanização, maior empreendedorismo e acesso generalizado à escola, não se sentiram no nosso país.

---

<sup>49</sup> A alfabetização também está prevista na Lei nº 46/86, na alínea i) do artigo 3º: “O sistema educativo organiza-se de forma a [...] assegurar uma escolaridade de segunda oportunidade aos que dela não usufruíram na idade própria, aos que procuram o sistema educativo por razões profissionais ou de promoção cultural [...]”; e no número 4 do artigo 4º: “A educação extraescolar engloba atividades de alfabetização e de educação de base [...] e realiza-se num quadro aberto de iniciativas múltiplas, de natureza formal e não formal”. A Lei nº 49/2005, uma das alterações da Lei de Bases do Sistema Educativo, no número 3 do artigo 26º, especifica os objetivos desta educação extraescolar, nomeadamente a alínea a) (“Eliminar o analfabetismo literal e funcional”) e a alínea b) (“Contribuir para a efetiva igualdade de oportunidades educativas e profissionais dos que não frequentaram o sistema regular do ensino ou o abandonaram precocemente, designadamente através da alfabetização e da educação de base de adultos”).

<sup>50</sup> Cf. Anexo 9, onde se pode consultar a taxa de alfabetização em Portugal por grupos etários.



Assim, a educação de adultos em Portugal terá iniciado apenas em 1850. Contudo, os cursos existentes eram iniciativas muito restritas. Com a constituição do Estado Novo (1933-1974) a questão do analfabetismo agravou-se. Muitas escolas fecharam e a escolaridade obrigatória reduziu de seis para quatro anos e, mais tarde, três. Após todas as repressões, em 1952 é criado o Plano de Educação Popular que estabelece quatro anos de escolaridade obrigatória e que cria cursos de educação de adultos. Mas apenas a partir do início da década de 70, do século passado, se estabeleceu, de forma permanente e consistente, um verdadeiro sistema de educação de adultos, com a criação de cursos gerais noturnos em liceus, reestruturação de cursos do ensino técnico e acesso facilitado à universidade para maiores de 25 anos.

Daqui em diante, com o fluxo migratório, a educação de adultos tornou-se mais abrangente devido às diferentes LM do público-alvo. Há, contudo, ainda alguma taxa de analfabetismo (apesar de reduzida) em Portugal<sup>51</sup>. Mas, sendo esta uma preocupação real, a inserção sociolinguística de imigrantes de várias nacionalidades e de línguas maternas diversas é necessária.<sup>52</sup> As nacionalidades com maior taxa de analfabetismo no nosso país são, por um lado, os próprios portugueses (que apresentam uma taxa superior ao conjunto de todas as restantes nacionalidades – 19,1% contra 14,6%) e, por outro, imigrantes oriundos da China e dos PALOP, sobretudo, Cabo Verde e Guiné-Bissau.

Aqui coloca-se a seguinte questão: por que é que o número de iletrados dentro destas comunidades de imigrantes é superior às restantes? A resposta é simples. Porque a maioria nunca teve a oportunidade de frequentar o sistema escolar do seu país, tal como aconteceu em Portugal. Na China, o regime autoritário e comunista não tem interesse em investir na educação e crescimento pessoal e social dos seus nativos. Quanto aos imigrantes que provêm das ex-colónias portuguesas, o sistema educativo esteve, durante décadas, reservado aos filhos dos colonos, mas também devido a dificuldades económicas ou simplesmente pela inexistência de escolas, muitos não tiveram a oportunidade de investir na sua educação. Para além destas condicionantes,

---

<sup>51</sup> Cf. Anexo 10, onde se pode consultar a taxa de analfabetismo em Portugal por local de residência.

<sup>52</sup> Cf. Anexo 11, onde se pode consultar o nível de escolaridade dos estrangeiros (por nacionalidade) em Portugal.

a prioridade era dada ao trabalho no campo ou em casa, em detrimento da alfabetização.

No setor da educação em Portugal, na área do ensino da LP como LE, são múltiplas as entidades promotoras das mais variadas iniciativas, desde escolas e organismos públicos, a Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS), ONG, associações e instituições religiosas. As iniciativas promovidas por estas entidades têm, maioritariamente, como público-alvo os imigrantes. Contudo, raras são as que se dirigem a adultos iletrados.

Nos últimos anos começou a haver um crescendo de informação e de materiais pedagógicos para o ensino da LP como L2 ou LE, mas estes são elaborados tendo como foco um público-alvo imigrante que já sabe decifrar códigos de escrita, quer na sua LM, quer noutra língua. Para os que não dominam qualquer competência de escrita (compreensão ou produção), os métodos de ensino-aprendizagem a adotar e os materiais a utilizar têm de ser produzidos pelos próprios profissionais que terão a tarefa de alfabetizar os seus aprendentes. Mas sobre os recursos que existem atualmente falaremos de seguida.

## CAPÍTULO III: APRENDIZAGEM DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

### III. 1. MATERIAIS PEDAGÓGICOS

Há múltiplos materiais didáticos no âmbito do ensino de português a estrangeiros, criados por vários organismos, associações, institutos de formação, entre outros.<sup>53</sup> Contudo, dentro da especificidade do analfabetismo, há poucos registos. Falaremos de seguida de alguns dos recursos pedagógicos existentes, salientando de novo o facto destes materiais se dirigirem a estrangeiros que já possuem algum nível de literacia.

A par de vários manuais existentes, sendo a Lidel a editora de maior referência, existe o Programa PPT (Português para Todos), cujo antecessor foi o Programa *Portugal Acolhe*, coordenado pelo IEF (Instituto de Emprego e Formação Profissional) entre 2001 e 2008. Esta é uma iniciativa conjunta entre a Presidência do Conselho de Ministros, o Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social e o Ministério da Educação e Ciência que visa o desenvolvimento de cursos de LP para estrangeiros<sup>54 55</sup>, sem custos para o aprendente e que o certificam ao nível A2 e B2<sup>56</sup>, e cursos de português técnico<sup>57</sup>.

---

<sup>53</sup> De entre as pesquisas e contactos efetuados, alguns dos materiais que iremos referir foram produzidos pelas seguintes entidades: Lidel, ACM, IEF, Alfalit, DGE, Camões, EDUdigital, JRS e ADDHU.

<sup>54</sup> Os destinatários do Programa PPT são “os cidadãos e as cidadãs estrangeiros/as residentes em Portugal, isto é, nacionais de países terceiros, comunitários, refugiados ou asilados, luso-descendentes, quando se justifique”. (in [www.acm.gov.pt](http://www.acm.gov.pt), consultado a 6 de março de 2016). Os referenciais são os de Grosso *et al.* (2008a e 2009) que identificam os adultos não nativos como os destinatários, cujos perfis linguístico-comunicativos de saída correspondam aos níveis A2 e B2, respetivamente.

<sup>55</sup> A duração destes cursos é de 150 horas, mas o tempo de realização de cada curso depende da organização das entidades responsáveis, podendo durar até 9 meses, consoante o número de horas de formação lecionadas por semana.

<sup>56</sup> Os níveis comuns de referência, estabelecidos pelo QECR, são os seguintes: A1 e A2 – utilizador elementar; B1 e B2 – utilizador independente; e C1 e C2 – utilizador proficiente. (Alves, 2001: 49) Estes seis níveis incluem as competências da compreensão oral e escrita, produção oral e escrita, e interação oral. O estabelecimento de níveis comuns de referência pretende estabelecer a transparência e comparabilidade do processo de ensino-aprendizagem de uma língua, para que seja possível reconhecer os níveis de competência alcançados pelos aprendentes.

<sup>57</sup> Estes cursos estão especializados em áreas como comércio, hotelaria, cuidados de beleza, construção civil e engenharia civil, cujo objetivo é facilitar a inserção dos imigrantes no mercado de trabalho. O curso tem a duração de 25 horas e, assim como nos cursos referidos na nota anterior, o tempo de

O Programa PPT é gerido pelo ACM, enquanto organismo intermédio do Programa Operacional Potencial Humano inscrito no Quadro de Referência Estratégico Nacional (POPH/QREN), nomeadamente o Eixo 6 – Promoção da Inclusão e da Cidadania, e o cofinanciamento é da responsabilidade do Fundo Social Europeu. Este programa defende a aprendizagem da língua do país de acolhimento como um facilitador da inclusão social e profissional dos imigrantes.<sup>58</sup> O seu domínio oferece uma maior igualdade de oportunidades para todos e facilita o exercício da cidadania, gerando trocas enriquecedoras para quem chega e quem acolhe. O Programa PPT dá, assim, origem a cursos de português para estrangeiros que são desenvolvidos pelas escolas públicas e centros de emprego e formação profissional do IEFP.<sup>59 60 61</sup>

Tal como destacado anteriormente, “o domínio da língua portuguesa não só permite a comunicação com o outro e uma melhor interação com a sociedade de acolhimento, como se revela fundamental para uma plena integração na sociedade portuguesa, incluindo no mercado de trabalho”.<sup>62</sup> O conhecimento da LP vai permitir também o acesso à nacionalidade, à autorização de residência permanente e/ou ao estatuto de residente de longa duração, sendo suficiente o certificado de nível A2<sup>63</sup>.

---

realização de cada curso depende da organização das entidades responsáveis, podendo durar até 3 meses, consoante o número de horas de formação lecionadas por semana.

<sup>58</sup> Cf. Anexo 12, onde se pode consultar a evolução do número de formandos do Programa PPT, entre 2008 e 2013, que abrangeu mais de 200 nacionalidades.

<sup>59</sup> A inscrição é feita nestes locais, não existindo “requisitos de acesso no que respeita ao género, escalão etário, habilitações escolares, situação face ao emprego ou nacionalidade, no entanto deve ser salvaguardada a situação regular do formando em Portugal, através de um título válido de residência”. (in [www.acm.gov.pt](http://www.acm.gov.pt), consultado a 6 de março de 2016). É de realçar o cuidado que houve em clarificar que nestes cursos não há lugar à discriminação ou desigualdade de direitos e oportunidades.

<sup>60</sup> Cf. Anexo 13, onde se pode consultar a listagem das escolas que, no ano letivo 2014/2015, ministraram cursos de LP para estrangeiros, gentilmente cedida pelos responsáveis do Programa PPT.

<sup>61</sup> Cf. Anexo 14, onde se pode consultar como estão organizados os cursos de LP que certificam os níveis A2 e B2.

<sup>62</sup> In [www.acm.gov.pt](http://www.acm.gov.pt) (consultado a 6 de março de 2016).

<sup>63</sup> Este certificado, ou de um nível superior, dispensa quem se propõe à obtenção de nacionalidade portuguesa de fazer o Teste de Língua Portuguesa (prova da nacionalidade). O Decreto-Lei nº 43/2013 (número 2 do artigo 25º) estabelece outras formas de comprovação do conhecimento da LP:

- a) Certificado de habilitação emitido por estabelecimento de ensino público, particular ou cooperativo reconhecido nos termos legais, desde que o seu detentor tenha frequentado com aproveitamento a unidade curricular/disciplina de Português, pelo menos em dois anos letivos;
- b) Certificado de aprovação em prova de língua portuguesa realizada em estabelecimentos de ensino da rede pública, quando efetuada em território nacional, ou em locais acreditados pelo Camões – Instituto da Cooperação e da Língua, I.P., quando realizada no estrangeiro [...];
- c) Certificado em língua portuguesa como língua estrangeira, emitido mediante a realização de teste em centro de avaliação de português, como língua estrangeira, reconhecido pelo Ministério da Educação e Ciência, mediante protocolo;

O Ministério da Educação é a entidade responsável pela aferição do conhecimento da LP para aquisição da nacionalidade, sendo a certificação desse conhecimento feita pelos estabelecimentos de ensino, através da realização de testes de diagnóstico de língua portuguesa<sup>64</sup>.

O Programa PPT também possui uma plataforma de recursos pedagógicos digitais ([ppt.acm.gov.pt](http://ppt.acm.gov.pt)) que deve complementar os materiais já existentes no que se refere ao ensino da LP a estrangeiros. Esta plataforma de *e-learning* dirige-se, portanto, aos professores e formadores que ministram estes cursos para a obtenção do nível A2 e pretende fomentar “a interatividade entre formandos/as e formadores/as, nomeadamente [através de] textos, exercícios, áudios, vídeos e animações”.

Para melhorar o âmbito de atuação do Programa PPT, uma vez que há escassos recursos no ensino da língua portuguesa como língua segunda ou estrangeira e devido à necessidade de criar materiais adequados a situações de imersão linguística, o ACM criou uma plataforma de formação *online*, em parceria com a EDUdigital<sup>65</sup> e a Lidel.

Esta plataforma está disponível para todos os formadores da responsabilidade do ACM. O público-alvo são cerca de 9000 formandos que obtêm formação para alcançar os níveis comuns de referência A1 e A2. Estes níveis são os únicos tidos em conta porque o objetivo primordial, neste caso, é a capacitação dos formandos para obter nacionalidade portuguesa.

A formação está dividida em doze módulos (seis do nível A1 e seis do A2) e decorre entre 150 a 200 horas. Esta divisão não é estanque pois, se é de extrema importância proporcionar aprendizagens significativas aos alunos, também é igualmente relevante que o professor/formador seja flexível, adaptando os conteúdos da plataforma às necessidades do público-alvo.

---

d) Certificado de qualificações que ateste a conclusão do nível A2 ou superior, emitido por estabelecimento de ensino público, centros de emprego e formação e centros protocolares do IEFP I.P. [...].

<sup>64</sup> Estes testes são designados por Prova do Conhecimento da Língua Portuguesa para Aquisição de Nacionalidade (PaN) e são coordenados pelo IAVE (Instituto de Avaliação Educativa, I.P.).

<sup>65</sup> A EDUdigital é uma empresa especialista na criação de conteúdo editorial e que desenvolve recursos à medida para suporte de impressão, recursos digitais, conteúdos de formação para plataformas *online* e desenvolve também aplicações interativas.

Este recurso funciona *online* mas não é utilizado para o ensino à distância. O ensino é presencial, recorrendo a materiais interativos e autênticos para ir ao encontro, o mais possível, das reais necessidades dos formandos (incluindo o preenchimento de formulários). No fundo, o que pretende realçar é a importância de realizar aprendizagens significativas para que os formandos não as sintam como desnecessárias. O ensino dos conteúdos passa por exercícios de aquisição e consolidação das competências orais e escritas, dando ênfase a aspetos da cultura e tradições portuguesas. A plataforma também pretende chegar aos formandos que não dominam o alfabeto latino, proporcionando um primeiro momento de contacto com o alfabeto e os seus sons, contextualizando-os numa estrutura linguística.<sup>66</sup> Contudo, e novamente, dirige-se a quem já domina as competências escritas da sua LM.

De regresso à ideia inicial relativa ao fraco investimento na produção de recursos didáticos para o ensino de português a estrangeiros iletrados, veja-se os exemplos fornecidos no Anexo 15. Considerando o tema “Identificação e caracterização pessoal”, que por norma é a unidade que dá início a um curso do nível elementar, a primeira ficha apresentada recorre de imediato à leitura e à escrita, pedindo os termos equivalentes, na língua materna do aprendente, do vocabulário apresentado. A segunda ficha do mesmo anexo, assim como todas aquelas que fazem parte dos recursos apresentados por Grosso (2008b), pretende trabalhar as competências referidas, mas a um nível ainda mais exigente. Ora, para um aluno que nunca tenha frequentado o sistema de ensino, este tipo de tarefa é impossível de concretizar.

No entanto, há outras fichas (cf. Anexo 16), também de Grosso (*op. cit.*), que poderiam ser utilizadas com aprendentes iletrados, mas o enunciado teria de ser adaptado. Ainda assim não seriam aplicáveis nas primeiras unidades, porque inicialmente teria de ser dada prioridade ao conhecimento do alfabeto latino para, progressivamente, se formar palavras e frases curtas, relacionando-as com imagens e reconhecendo posteriormente conceitos simples do quotidiano (nomeadamente, formas de cumprimentar, apresentação pessoal, hábitos diários, meios de transporte, roupas, alimentos, entre outros).

---

<sup>66</sup> Informações cedidas por Ricardo Santos, diretor executivo da EDUdigital.

Tantos outros materiais poderiam ser aqui analisados, mas são todos dirigidos a aprendentes já alfabetizados. Para além dos referidos, também se destacam os que são produzidos pelo Camões, I.P., pelo Portal das Escolas, pela CiberEscola da Língua Portuguesa ou, mais especificamente, pelos CiberCursos da Língua Portuguesa, pelo projeto “Estratégias e materiais de ensino-aprendizagem para Português Língua Não Materna” do ILTeC (Instituto de Linguística Teórica e Computacional), entre outros.

Um documento interessante para analisar é o elaborado por Madeira (s.d.) que, apesar de se dirigir a crianças do pré-escolar, tem em conta o facto de nestas idades não se ter qualquer conhecimento das competências de leitura e escrita, assim como das competências da oralidade. Neste contexto, será então possível estabelecer uma analogia com o objeto de estudo deste trabalho: imigrantes iletrados.

É de salientar alguns dos descritores de desempenho para o PLNM (Português Língua Não Materna) que são apresentados neste documento.<sup>67</sup> Acreditamos que serão úteis para estabelecer uma base de trabalho dirigida ao nosso público-alvo. Fazendo sempre as adaptações necessárias à faixa etária, também os exemplos de atividades apresentados poderão ser úteis para desenvolver o conhecimento da LP nos imigrantes.<sup>68</sup>

Referindo ainda outras entidades contactadas e que desenvolveram trabalho na área da alfabetização de adultos, a Associação de Defesa dos Direitos Humanos (ADDHU) já promoveu cursos em S. Domingos de Rana, utilizando materiais criados pelos próprios formadores consoante as necessidades dos aprendentes. Contudo, pela informação que nos foi prestada, este projeto foi de curta duração por desmotivação do público-alvo que não comparecia às aulas, apesar de decorrerem em horário pós-laboral e de acordo com sua a disponibilidade. O mesmo aconteceu nos cursos desenvolvidos pelo Serviço Jesuíta aos Refugiados (JRS).

Também a UNESCO está a criar um repositório de recursos educativos, de forma a incentivar os países a criar práticas eficazes e a acelerar os programas de alfabetização.

---

<sup>67</sup> Cf. Anexo 17.

<sup>68</sup> Cf. Anexo 18.

O único trabalho que conseguimos encontrar dirigido especificamente à alfabetização de adultos é o realizado pela Alfalit Internacional, uma organização educacional sem fins lucrativos comprometida em promover a alfabetização entre as pessoas mais necessitadas e que está representada em Portugal como ONG desde 1998, servindo também os PALOP (onde existem cerca de 25 milhões de analfabetos, segundo o sítio da internet [www.alfalit.pt](http://www.alfalit.pt)). A nível internacional já existe desde 1961, estando presente em 22 países com o Programa de Alfabetização de Adultos, Educação Básica, Nutrição e Desenvolvimento Comunitário, tendo já alfabetizado mais de 7 milhões de pessoas.

O propósito desta organização vai ao encontro do que já foi refletido anteriormente: “eliminar o sofrimento humano causado pela iliteracia, servindo aqueles que têm sido privados de uma educação devido às rudes circunstâncias das suas vidas”. (*ibid.*) Quanto aos valores, é destacado o seguinte:

- Amor pela humanidade alcançando o maior número de pessoas possível.
- Respeito por todos sem olhar ao género, raça, religião e cultura.
- Integridade na administração e implementação dos programas.
- Inovação educacional.
- Aprendizagem ao longo da vida.

Em Portugal, a Alfalit está encarregue de vários programas de alfabetização que são postos em prática através dos seus centros de formação ou alfabetização, ou através de protocolos estabelecidos com outras entidades estatais ou particulares. A metodologia adotada pela Alfalit, assim como os materiais pedagógicos em uso, foram reconhecidos em 1983 e, novamente, em 1992, pela UNESCO.

A única característica que afasta este programa do objetivo do presente trabalho é o facto de não estar dirigido a uma população que não domine a língua em questão, neste caso, o português. Contudo, consideramos que esse não é um obstáculo suficientemente forte para não considerarmos válido o trabalho desenvolvido pela Alfalit, uma vez que o material de leitura está acompanhado por imagens permitindo que um indivíduo que não domine a LP possa alcançar o significado do vocabulário apresentado num nível inicial.



Sendo uma organização sem fins lucrativos, a formação que presta aos futuros alfabetizadores é feita numa base de voluntariado, ou seja, os formadores que poderão colaborar com a Alfalit serão voluntários, visto não haver financiamento para remunerar possíveis colaboradores. Os materiais disponibilizados aos aprendentes são, por isso, fornecidos mediante um valor simbólico, previamente estabelecido, para que os alunos valorizem o material que lhes está a ser cedido. Este material consiste numa cartilha de leitura e respetivo caderno de fichas (que introduzem a leitura através da compreensão), um livro de leitura, três de escrita (sendo que o primeiro inicia os alunos com a letra manuscrita passando depois para a de imprensa; os outros dois trabalham a ortografia e a gramática) e dois de matemática (que contêm operações básicas e problemas que se podem apresentar na vida diária dos alunos, equipando-os com as ferramentas necessárias para os resolver).

Falando agora por experiência pessoal, em outubro de 2004, foi realizado um protocolo entre a Alfalit e o Instituto Missionário da Consolata (IMC), através do qual foi proporcionada aos membros dos Leigos Missionários da Consolata (LMC), grupo sediado no Cacém, uma formação com o objetivo de ir ao encontro das necessidades da população do Bairro do Zambujal<sup>69</sup>, localizado em Alfragide, concelho da Amadora. Em janeiro desse ano, aí iniciara-se um projeto de alfabetização de adultos, mas que ganhou novos contornos após a referida formação.

Para dinamizar as aulas de alfabetização, foram selecionados dois membros dos LMC formados na área da educação: Marisa Sapina (professora de inglês e francês) e Ildegrada Cabral (professora do 1º ciclo do ensino básico). As aulas de alfabetização neste bairro decorreram entre 2004 e 2008, uma vez por semana, durante uma hora e trinta minutos. Não era a frequência desejada, mas a vida profissional e familiar dos aprendentes não permitia uma carga horária maior.

---

<sup>69</sup> Os seus moradores eram, inicialmente, portugueses, mas a vaga migratória trouxe pessoas oriundas das ex-colónias (sobretudo, Cabo-Verde, São Tomé e Príncipe, Guiné-Bissau e Brasil) e também de etnia cigana. Trata-se de uma população muito heterogénea a nível social, cultural e económico. Os homens trabalham no setor terciário ou encontram-se no desemprego, enquanto as mulheres se ocupam, principalmente, de serviços de limpeza ou são domésticas. É um bairro constituído maioritariamente por prédios de habitação social, em que alguns estão em mau estado devido ao passar do tempo ou ao vandalismo.

Podemos ainda referir que os alunos que frequentavam estas aulas eram apenas do sexo feminino.<sup>70</sup> Apercebemo-nos que para os homens seria uma carga social pesada admitir, perante a sua comunidade, o facto de serem iletrados. Contudo, o número de alunas a frequentarem as aulas foi sofrendo alguma variação porque, apesar de haver muitas pessoas interessadas, algumas desistiam por falta de confiança e autoestima, problemas pessoais ou de saúde, incompatibilidade profissional, entre outros motivos.

A faixa etária de quem procurava estas aulas situava-se entre os 50 e 60 anos de idade. A maioria era de origem cabo-verdiana (havendo também alunas de S. Tomé e Príncipe e portuguesas) e tiveram poucos ou nenhuns estudos no seu país de origem. As suas condições de vida e as dificuldades que enfrentavam com a LP, por não ser a sua LM, eram um entrave à aprendizagem. As aprendentes tinham uma autoestima muito baixa, apesar da sua grande vontade de aprender a ler e a escrever. Não sentiam confiança nas suas capacidades. No que respeita à matemática, a maior parte das alunas apresentava uma boa capacidade de cálculo mental, embora tivessem muita dificuldade em transpor esse raciocínio para o papel ou explicá-lo oralmente.

As alunas também se sentiam desmotivadas ao pensarem que as aprendizagens efetuadas eram praticamente nulas. Muitas vezes julgavam que todos os esforços efetuados até então eram em vão, mas o grande problema estava relacionado com a dificuldade em desenvolver com estas alunas um trabalho sistemático e regular que lhes permitisse desenvolver as competências da escrita de forma eficiente e mais acelerada.

As metodologias de ensino da leitura e da escrita, utilizadas inicialmente, eram uma mescla de dois métodos: o sintético<sup>71</sup> e o global<sup>72</sup>. As atividades propostas

---

<sup>70</sup> Cf. Anexo 19, onde se pode consultar a taxa de população por sexo residente em Portugal, com 15 e mais anos, sem nível de ensino. Desta forma, pode-se confirmar que, entre 1960 e 2011, a população feminina sem qualquer nível de alfabetização é (e sempre foi) superior à masculina. Contudo, estes dados não justificam a ausência de alunos masculinos no projeto de alfabetização referido.

<sup>71</sup> O método sintético é considerado um dos mais rápidos, simples e antigo método de alfabetização, podendo ser aplicado a qualquer tipo de aprendente. Consiste numa correspondência entre o oral e o escrito, entre o som e a grafia. O aluno primeiro tem de dominar o alfabeto (letra por letra), depois as sílabas, as palavras, frases e finalmente os textos.

<sup>72</sup> O método global parte do todo para as partes. Este defende que o aprendente deve perceber a linguagem numa perspetiva global e que a análise das partes deve ser um processo posterior. Uma das

giravam, assim, em torno destes dois métodos. Após a formação proporcionada pela Alfalit, passou-se a utilizar os seus métodos e materiais, baseados na metodologia de Dr. Laubach<sup>73</sup>, que usa palavras e figuras familiares aos alunos. Começa-se pelo que sabem e vai-se progredindo para o que não sabem, com passos fáceis que estimulam a aprendizagem.

A filosofia deste método permite que os alunos adultos aprendam a ler, a escrever e a resolver problemas de matemática básica em seis meses, com uma hora por semana. Também se pretende que estes adquiram uma compreensão mais ampla das possibilidades que existem para melhorar o meio em que vivem e desenvolver o ambiente familiar, a comunidade e o país. Os alunos são também incentivados a progredir nos seus estudos e devem compartilhar a ajuda que receberam, ensinando outros.

No caso das aulas lecionadas no Bairro do Zambujal, não se verificou o cumprimento do programa em apenas seis meses, nem durante os quatro anos de duração das aulas, pelos motivos referidos: desmotivação, assiduidade irregular, falta de confiança, dificuldades de compreensão da LP, interferência da L1 na aprendizagem da LE, e condições de vida difíceis.

A estrutura dos cursos propostos pela Alfalit deve seguir o manual proposto por González (s.d.). Este é um “guia metodológico, [que] contém informações, orientações e temas de motivação”. (*ibid.*, *op. cit.*: 5) Este manual deve ser seguido nas formações proporcionadas pela Alfalit aos futuros alfabetizadores voluntários, onde são abordados vários temas, divididos em cinco sessões, como conceitos de educação, psicologia do adulto analfabeto, diferenças e características do ensino a adultos, e o professor de adultos, para além de descrever o programa de alfabetização e o plano educacional da Alfalit, o seu método, como utilizar os seus materiais, nomeadamente a cartilha, como ensinar a escrita, a leitura e a matemática, e também a importância do audiovisual e de outros meios auxiliares.

---

características mais relevantes deste método é a importância dada ao significado, como ponto de referência prioritário, favorecendo a memorização e evitando a mera repetição.

<sup>73</sup> Norte-americano que viveu entre 1884 e 1970. Profundamente preocupado com a pobreza, a injustiça e a iliteracia, que considerava como uma barreira à paz mundial, Frank Charles Laubach desenvolveu alguns programas literários que já ajudaram milhares de pessoas um pouco por todo o mundo.

Contudo, apesar de considerarmos este programa de alfabetização bastante completo, é visível que os materiais e as propostas de trabalho são dirigidos a quem já domina oralmente a língua portuguesa. Como tal, para utilizar esta metodologia é necessário fazer um trabalho prévio de preparação do estrangeiro para um novo sistema fonético e ir trabalhando a leitura a par e passo da oralidade.

### **III. 2. ESTRATÉGIAS E DIFICULDADES NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO**

Um emigrante, quando chega a um país de acolhimento, depara-se com várias dificuldades que se prendem sobretudo com o desconhecimento total, ou fraco domínio, da língua e cultura desse país. Como tal, a aprendizagem dessa língua é primordial para que não haja estranheza, nem da parte do imigrante nem da sociedade que o acolhe, e para que a inserção social e profissional seja mais facilitada. Tomando o exemplo de Portugal, tem sido evidente o esforço feito por várias entidades para que o ensino da língua portuguesa como língua segunda ou estrangeira vá ao encontro das necessidades comunicativas da população imigrante. Neste contexto, Fonseca e Goracci (2007: 103) afirmam:

A Educação, em moldes institucionais e não-institucionais, desempenha um papel vital na integração dos imigrantes na sociedade de acolhimento. (...) Com efeito, a escola foi reconhecida como um dos agentes mais importantes de socialização e, tanto o sucesso escolar, como o conhecimento da língua, são pré-requisitos cruciais da integração socioeconómica de imigrantes e dos seus descendentes.

Nestes contextos de migração, a aprendizagem de uma L2 ou LE inicia-se assim que se chega ao país de acolhimento. Esta é feita no confronto contínuo com múltiplas situações e dificuldades. “A capacidade para a linguagem reside na mente dos falantes, fundamentando-se em capacidades cognitivas gerais, culturalmente situadas e definidas”. (Silva, 2004 *apud*. Oliveira, 2010: 13) Para isso, o imigrante deve mobilizar conhecimentos e competências de comunicação adquiridas ao longo da sua experiência individual. Mas isto não basta.

Perante esta realidade, a União Europeia tem vindo a considerar, nas últimas décadas, como prioritárias questões relacionadas com a imigração de modo a promover, de forma eficaz, a tão aclamada integração e diálogo intercultural para se alcançar uma sociedade europeia mais coesa e unificada. Assim, já desde 1996, na Carta Social Europeia, documento que estabelece os direitos dos cidadãos da União Europeia, os membros do Conselho Europeu consideraram essencial o direito à língua do país de acolhimento “de modo a que, em lugar de funcionar como instrumento de discriminação, a língua se institua como meio de acesso à cidadania, como um direito cuja aprendizagem viabilizará o usufruto dos outros direitos, assim como o conhecimento e a promoção do cumprimento dos deveres que assistem a qualquer cidadão”. (Grosso *et al.*, 2008a: 5)

Assim, a língua do país de acolhimento conduz a uma série de vantagens, como a autonomia e o desenvolvimento pessoal, familiar, cultural e profissional, que evitam situações de desigualdade, fragilidade, dependência e vulnerabilidade. Conhecer a língua do país que se escolheu (ou não) para viver, trabalhar ou estudar, mesmo que seja temporariamente, pode abrir novas perspetivas e esperanças renovadas. Desta forma, os imigrantes poderão comunicar, interagir, compreender, defender-se e, assim, conseguirão aceder ao mercado de trabalho, encontrar alojamento, pedir títulos de residência ou autorização de permanência no país, acompanhar e apoiar os estudos dos seus filhos, ter acesso ao sistema de saúde, ou seja, de uma forma geral, terão a capacidade de compreender e participar na vida da sociedade, quer seja a nível cultural, social, político, económico, ou outros. Assim, é possível que todos exerçam uma cidadania plena e consciente para que seja concretizável a construção de uma sociedade mais igualitária dentro da sua diversidade.

A alfabetização, no seu sentido mais lato, tal como já referido, significa aprender a ler e a escrever em qualquer língua, incluindo a nossa LM. Contudo, quando se trata da alfabetização de adultos imigrantes, este processo não se pode restringir à simples alfabetização, mas deve consistir na transmissão de certos conhecimentos mais complexos e com contornos específicos: a aprendizagem das competências orais (compreensão e produção) de uma língua estrangeira e sabê-la aplicar nessa sociedade; e também a aprendizagem das competências escritas

(igualmente compreensão e produção) dessa língua com o mesmo fim das competências orais.

Os programas elaborados para o ensino-aprendizagem de uma L2/LE devem, portanto, considerar o *background* linguístico e social do imigrante adulto (língua materna, características pessoais, idade, interesses). Este contexto imigrante de aprendizagem é muito específico e, como tal, deve apresentar características e metodologias diferentes das do ensino de uma outra qualquer segunda língua ou estrangeira em contexto escolar tradicional. Oliveira *et al.* (2010: 36) defendem três aspetos essenciais do ensino e dos níveis que se deverão alcançar:

- Em primeiro lugar, a aquisição da segunda língua do migrante tem lugar em contextos tão variados como a sala de aula ou o meio envolvente. Dependendo dos diferentes contactos linguísticos efetuados e das consequentes solicitações fora do contexto de aula, quer a prática da escrita quer a prática da leitura quer ainda a prática da escuta podem ser requeridas;
- Em segundo lugar, a aprendizagem da segunda língua tem lugar num ambiente de maior pressão social, legal, económica, etc., do que num contexto normal de aprendizagem. Têm necessidades linguísticas precisas, dependendo das necessidades e exigências práticas da sociedade em que estão integrados. Por este motivo, há que ter em conta, no ensino da língua segunda, as situações comunicativas específicas nos vários contextos psicossociais e psicolinguísticos;
- O terceiro elemento diz respeito à natureza multilingue em situação de sala de aula. Tradicionalmente, falávamos de grupos homogéneos; com grupos de migrantes, a base linguística (uma ou mais línguas, nem sempre adquiridas corretamente, com eventual iliteracia), o contexto linguístico (o uso de diferentes línguas em casa e fora da sala de aula) e a motivação ou pressão para aprender uma língua difere do contexto de aprendizagem de uma língua estrangeira.

No documento das orientações programáticas de PLNM (Leiria, 2008: 3-4) são apresentadas as necessidades na aprendizagem da LP como LNM:

- linguístico – resultantes do desconhecimento total ou parcial da língua portuguesa e dos códigos culturais da sociedade de acolhimento a ela associados, com consequências tanto para as relações interpessoais e sociais, como para a aprendizagem nas restantes disciplinas;
- curricular – resultantes das diferenças de currículo entre o país de origem e o país de acolhimento, podendo constituir saberes insuficientes para o avanço das aprendizagens;

- de integração – resultantes das diferenças sociais e culturais entre o país de origem e o país de acolhimento, acrescendo, por vezes, condições sociofamiliares desfavorecidas.

Há, por isso, vários fatores que contribuem para a aprendizagem de uma LE. Em primeiro lugar, as atividades propostas devem começar com um grau de exigência baixo (compreensão e repetição, associação de palavras e imagens, exercícios de completamento ou preenchimento de esquemas e tabelas), para depois se ir desenvolvendo em tarefas mais complexas (exposição oral e escrita, interação oral através da discussão de ideias, etc.). O documento das orientações (*ibid.*, *op.cit.*: 14) também defende que:

- tal como no caso da LM, a competência linguística desenvolve-se por estádios de aquisição. O ensino pode acelerar a progressão, mas não pode alterar esses estádios;
- o erro (oral ou escrito) não deve ser tomado exclusivamente como um dado indicador de um desempenho limitado, mas também como evidência reveladora de estratégias de aprendizagem;
- cada microssistema está sujeito a uma sequência de aquisição; assim, independentemente da atenção que seja prestada a um determinado microssistema, não é de esperar que os alunos, dos primeiros níveis, o usem adequadamente senão num número muito restrito de contextos;
- em particular nos níveis iniciais, o desenvolvimento da competência comunicativa é prioritário; corrigir sistematicamente conduzirá a inibições que são prejudiciais ao desenvolvimento da competência do aluno. Assim, é necessário ser sensível àquilo que vale a pena corrigir num dado estágio de aquisição;
- a compreensão de textos orais ou escritos será facilitada se se fizer preceder o seu tratamento de uma curta apresentação ou de uma síntese. O conhecimento prévio da sua temática e dos seus referentes ajudará consideravelmente a compreensão dos conteúdos. A tarefa será ainda mais facilitada se essa apresentação ou síntese for feita por escrito.

Como já referido anteriormente, o professor deve dar maior relevância a temas que possam ser do interesse do aluno, relacionando a língua com a cultura (do país de origem e de acolhimento), nunca esquecendo as suas necessidades de comunicação. Logo, a escolha dos materiais pedagógicos deve ir ao encontro destas condicionantes, privilegiando os materiais autênticos (recorrendo a boletins meteorológicos, anúncios, canções, filmes, entre outros, que se podem encontrar na rádio, televisão, jornais, revistas, internet, etc.). Estes podem colocar algumas dificuldades aos alunos, mas é

tarefa do professor contextualizar esses materiais, adaptando-os de forma a alcançar os objetivos pedagógicos propostos.

Também Purcell-Gates *et al.* (2001) reiteram esta ideia sobre a escolha de materiais, ao afirmarem que os programas de alfabetização devem refletir a realidade dos aprendentes, utilizando materiais úteis para a vida real, fora da sala de aula, onde as capacidades de ler e escrever são necessárias para atividades como ler um jornal com assuntos do seu interesse, preencher um formulário autêntico e útil para o aluno, escrever cartas para familiares ou amigos, entre outras.

Com esta metodologia em mente, Purcell-Gates *et al.* (*op. cit.*) realizaram um estudo, nos Estados Unidos da América, onde pretendiam comparar os cursos de alfabetização que recorriam a atividades e materiais autênticos por oposição aos que utilizavam recursos fictícios, para além de também se terem debruçado sobre a relação entre professor e aprendente, que abordaremos posteriormente. A conclusão a que chegaram é que há uma completa descontextualização dos materiais relativamente à realidade dos alunos. Apesar dos vários debates sobre materiais autênticos e sobre a importância do contributo do aprendente, poucas alterações foram feitas aos programas de literacia e, por isso, a abordagem continua a ser conservadora e a alfabetização é feita com recursos que trabalham as competências da leitura e da escrita isoladamente. A maioria dos cursos que usaram materiais autênticos e úteis para o quotidiano dos aprendentes tinham a desvantagem de serem totalmente controlados pelo professor (sendo esta uma característica a evitar, como veremos mais à frente).

Contudo, uma questão importante é colocada: “Por que há uma tal lacuna entre a política e teoria pública e a prática real [...]?”<sup>74</sup> (*ibid., op. cit.*: 590) Os fatores que justificam esta discrepância relacionam-se com a falta de formação dos professores alfabetizadores (que, na maioria dos casos, são voluntários) e que, por isso, confiam no material que lhes é disponibilizado ou que está disponível no mercado, não tendo as competências necessárias para criar os seus próprios recursos, nem as capacidades suficientes para os utilizar de forma adequada e eficiente. Isto se houver material disponível porque, caso contrário, são os próprios, com pouca ou

---

<sup>74</sup> Tradução nossa.



nenhuma experiência e com os seus escassos conhecimentos sobre esta área, que terão de criar os próprios recursos.

Em Portugal, tem-se notado uma preocupação crescente com a formação de professores em ensino de português como língua segunda ou estrangeira e, por isso, têm surgido alguns cursos e mestrados nesta área, assim como outro tipo de formações, dentro das próprias escolas, a professores de português língua materna e de línguas estrangeiras. Um professor bem preparado conseguirá construir e trabalhar os recursos apropriados à realidade dos seus alunos, adaptando o programa às necessidades em causa e cooperando com os aprendentes.

As orientações programáticas de PLNM (Leiria, 2008: 16) referem quais os objetivos a alcançar ao explorar este tipo de recursos:

Mobilizando estratégias de escuta ativa, global e de pormenor, as atividades neste âmbito devem privilegiar a discriminação de sons, a descoberta de léxico em situação, a seleção de palavras-chave, a identificação de registos de língua, o reconhecimento de estruturas gramaticais em contexto, a descoberta de factos culturais, bem como o aperfeiçoamento da técnica de tomada de notas.

Contudo, para responder às necessidades comunicativas imediatas da população imigrante, é necessário que seja feita uma aprendizagem que não fique limitada à dimensão linguística, mas que dê importância ao uso da língua em contexto, quer seja social, profissional, cultural, ou outros. Para tal, é necessário investir na produção de materiais adequados a situações de imersão linguística, área ainda pouco explorada em Portugal.

Segundo Morais (2013: 65-69), para se aprender a ler, tendo em conta a língua portuguesa, que possui um alfabeto latino, por oposição a outros alfabetos (cirílico, árabe, grego, hebraico) ou sinogramas (utilizados no mandarim, japonês, coreano, vietnamita), é necessário: “a *compreensão do princípio alfabético*, ou princípio de correspondência entre fonemas e grafemas”; “*aprender a decodificar e recodificar, adquirir progressivamente o conhecimento do código ortográfico da língua e o domínio do procedimento de decodificação*”; e “a *constituição do léxico mental ortográfico*”. Estas três condições são apenas possíveis através da prática, em contexto formal, guiando cada aprendente a ser, progressivamente, um leitor hábil. A escrita deve estar

sempre presente ao longo do processo de ensino-aprendizagem da leitura, uma vez que a aprendizagem de uma contribui para a aprendizagem da outra (*ibid.*, *op. cit.*). Castro (2000: 147) também informa que existem dois eixos que contribuem para a melhoria do nível de literacia dos aprendentes:

Um é o da aprendizagem da leitura (e da escrita): sem um ensino de qualidade, consistente e exigente, que promova a prática continuada da leitura, o domínio da linguagem escrita não passará de uma miragem. O outro é de índole cultural. A leitura, a escrita e, mais importante ainda, a linguagem, são um instrumento de interação com o mundo e com o conhecimento. Sem aprendizagens específicas e sem contexto pragmático adequado, a desejada competência de leitura não tem campo de aplicação. A valorização sociocultural das práticas de uso da escrita, nas suas várias modalidades (ler o jornal, interpretar manuais de instruções e horários de transportes, sem esquecer, do lado clássico, o livro e, do modernista, a Internet) é certamente uma componente importante para a criação de uma pragmática de linguagem que incentive a qualidade e a versatilidade das competências relevantes.

Reforçando a ideia anterior de que um imigrante poderá ser discriminado pelo país de acolhimento por não ter as competências necessárias para dominar a língua desse país, também é importante referir que a língua materna é o primeiro ponto de partida para uma aprendizagem eficaz de uma nova língua, independentemente da faixa etária: “Ao adquirir a primeira língua, desenvolvem-se importantes competências cognitivas que serão de grande utilidade na aprendizagem da segunda língua” (Oliveira, 2010: 35) Portanto, para uma boa integração na sociedade que acolhe o imigrante é importante dominar essa língua, mas nunca esquecendo as suas origens, nomeadamente a língua materna.

A influência da L1 poderá ser fulcral na aquisição de uma outra língua. Contudo, se o domínio da primeira não for o desejável, a aprendizagem da segunda já não será tão acessível. Não havendo uma base linguística sólida, a capacidade de adaptação a uma nova estrutura linguística terá acesso restrito.

Contudo, na aprendizagem de uma nova língua, a transferência das competências da L1 para a L2 é uma dificuldade adjacente. A aprendizagem desta última é um processo demorado e a aquisição pode ser feita com esforço, pois a L1 tem tendência a fazer-se presente, uma vez que é a língua cujo domínio linguístico se

consegue sempre sobrepor ao da L2 (Oliveira, 2010: 20). E sendo esta aprendizagem feita na idade adulta (sobre a qual nos temos debruçado neste trabalho), ainda mais entraves surgem, pois o indivíduo encontra-se num estado mais avançado como ser social, cultural e linguístico.

De facto, tem-se chegado recentemente à conclusão de que a aprendizagem de uma L2 requer estratégias e metodologias de ensino-aprendizagem diferentes das necessárias para a aprendizagem e aquisição da L1, uma vez que o “*background* social, cultural e linguístico” destes falantes já foi dominado por questões a nível psicossociológico, sociopsicológico e psicolinguístico (*ibid.*, *op. cit.*: 20-21).

Apresentando casos concretos relativamente à língua portuguesa, Oliveira *et al.* (2010) identificam as dificuldades demonstradas pelos imigrantes oriundos da Guiné-Bissau e de Cabo Verde. Sendo a língua materna destes falantes o crioulo (que difere segundo o país), as dificuldades linguísticas relativamente ao português relacionam-se sobretudo com a interferência das suas LM. Não é possível analisar com detalhe esta problemática devido aos estudos escassos ou até inexistentes, mas a conclusão mais concreta que se poderá tirar é o número elevado de variantes do crioulo ou até outras línguas africanas que coexistem nestes países (sobretudo na Guiné-Bissau, onde existe uma grande riqueza linguística), e ainda o facto de não haver qualquer norma escrita. Assim, chegando a território português, estes imigrantes são confrontados com a língua portuguesa que se assemelha a mais uma variante do seu crioulo de origem e a todas as outras variantes e/ou línguas com as quais estão habituados a conviver e a compreender.

Talvez por isso, não haja grande investimento nem interesse em aprender a língua de acolhimento por se pensar, erroneamente, que não há utilidade em adquiri-la. Porém, apesar das semelhanças, a LP não deixa de se encontrar na categoria de LE e o recurso contínuo à LM influenciará negativamente a integração do imigrante.

De igual forma, o facto de os imigrantes estarem conscientes de que não dominam a língua do país de acolhimento pode levá-los a criarem grande resistência à sua aprendizagem. Consequentemente, surgirá o sentimento de exclusão e de preconceito, levando à desmotivação pela aprendizagem dessa língua e ao desinteresse por uma integração de sucesso.

Apesar das ofertas de alfabetização que vão surgindo em Portugal, regista-se uma procura reduzida, à qual Jean-Paul Hautecoeur (1990 *apud*. Esteves, 1996: 105) refere como “paradoxo atual da alfabetização”, que consiste na dificuldade em recrutar alunos iletrados. O autor refere que esta problemática não recai sobre as instituições mas sobre o público-alvo. Os seus argumentos são os seguintes:

1º - que o problema do analfabetismo tem sido demasiado empolado e é necessário investir em educação onde esta é rentável;

2º - que os recursos são insuficientes, particularmente para o trabalho de informação, de animação no terreno, na ação comunitária visto o programa do Ministério da Educação privilegiar a formação em detrimento da intervenção sociocultural;

3º - que as ofertas são inadequadas;

4º - que o analfabetismo é uma realidade invisível porque é vergonhosa, privada o que explica a abstenção e o silêncio;

5º - que o insucesso da alfabetização se deve ao seu arcaísmo e que é necessário definir uma formação de base adaptada às exigências da comunicação moderna e das novas condições de emprego. (Esteves, 1996: 105)

Hautecoeur (1990: 134 *apud*. Esteves, 1996: 105-106) também afirma:

Teoricamente é entre a população que se encontra estigmatizada pela exclusão da comunicação escrita que a necessidade de alfabetização é mais evidente (...). Na realidade não é necessariamente assim. O desejo de alfabetização ou de comunicação normal é normativa: ele é socialmente imposto, a escola é um imperativo categórico, os fornecedores de serviços planificam-na sobre o público-alvo. Mas o público não aparece.

Também nos Estados Unidos da América há uma grande resistência por parte dos adultos iletrados em participar em cursos de alfabetização por considerarem que os seus valores e experiências anteriores não serão aceites. Tomaszewski (s.d.) acredita que este panorama será alterado quando estes cursos passarem a ser construídos de acordo com as diversas necessidades dos aprendentes. Contudo, o autor também afirma que a literatura sobre estas necessidades é escassa.

No entanto, o essencial a retirar deste artigo é que, após o levantamento das necessidades dos aprendentes adultos, devem ser feitas as alterações necessárias ao programa de alfabetização que se esteja a seguir. Mas as conclusões a que Tomaszewski (*op. cit.*) chegou, após um estudo que realizou, reafirmam as dificuldades

em se definir estas necessidades. Os aprendentes e os alfabetizadores identificaram, na sua maioria, necessidades não coincidentes.

Por um lado, os alunos reconheceram que tinham necessidade de ter um ambiente de aprendizagem confortável, de se sentir apoiados na decisão de frequentarem o sistema de ensino e de conseguirem um emprego com uma remuneração melhor. Por outro, os alfabetizadores consideraram que as necessidades dos seus alunos eram obter determinados conhecimentos, desenvolver atitudes e capacidades, indo ao encontro das suas necessidades básicas (tais como, transportes, capacidades financeiras, habitação, cuidados infantis, emprego), sentirem-se apoiados nas suas decisões pelos familiares e amigos e obterem um diploma.

Estas diferenças resultam em atitudes erradas por parte dos professores, uma vez que estes consideram saber o que é melhor para os seus alunos, ignorando as verdadeiras necessidades destes e falhando como agentes de motivação e de integração. Assim, será necessário refletir sobre o papel do professor alfabetizador, o que faremos de seguida.

### **III. 3. PAPEL DO PROFESSOR**

O papel que o professor desempenha na sala de aula é fundamental. Ele não é, nem pode ser, um mero transmissor de conhecimentos, mas deve ser capaz de abrir espaço ao âmbito social e afetivo. Esta é uma verdade aplicável em qualquer âmbito educacional: “si enseigner c’est informer c’est aussi et surtout «savoir communiquer»”.<sup>75</sup> (Altet, s.d.: 54, *apud*. Bento e Tavares, 2004: 91) O que importa aqui realçar será a especificidade do docente e da sua relação com os aprendentes, na realidade particular da alfabetização no ensino de uma língua estrangeira.

Os professores e formadores, independentemente do material ou programa de ensino que utilizem, devem refletir e realizar um diagnóstico às necessidades

---

<sup>75</sup> “Se ensinar é informar é também e sobretudo «saber comunicar»”. (tradução nossa)

autênticas dos aprendentes. Um documento muito importante que pode ajudar a definir objetivos e metas de aprendizagem é o QECR (Alves, 2001). Assim, tomando em consideração aqueles que pretendam adquirir nacionalidade portuguesa (com nível A2 ou superior), é necessário que os professores e formadores coloquem a si próprios as seguintes questões, previstas no QECR (*ibid.*, *op. cit.*: 74-75):

Posso prever os domínios nos quais os meus aprendentes vão operar e as situações com as quais terão de lidar? Se sim, que papéis terão de desempenhar?

Com que tipo de pessoas terão eles de lidar?

Quais serão as suas relações pessoais e profissionais e em que enquadramentos institucionais?

A que objetos necessitarão de referir-se?

Que tarefas terão de levar a cabo?

Que temas terão que tratar?

Terão que falar ou bastará compreender o que ouvem e leem?

Que tipo de coisas lerão ou ouvirão?

Em que condições terão eles de agir?

A que conhecimento do mundo ou de outra cultura terão eles necessidade de apelar?

Que capacidades terão que desenvolver? Como poderão ser eles próprios sem serem mal-interpretados?

Até que ponto posso ser eu responsável por isto?

Se eu não consigo prever as situações, nas quais os aprendentes vão utilizar a língua, como posso eu prepará-los da melhor forma para usarem a língua para a comunicação, sem os treinar excessivamente para situações que nunca vão acontecer?

Que poderei eu dar-lhes que perdure, quaisquer que sejam os caminhos que as suas carreiras tomem?

De que modo pode a aprendizagem de línguas contribuir melhor para o seu desenvolvimento pessoal e cultural como cidadãos responsáveis numa sociedade democrática e pluralista?

Resumindo, o professor deve criar, o mais possível, em sala de aula, situações do quotidiano que os seus alunos poderão vir a enfrentar e, a partir daí, criar uma relação pessoal e social, de forma a poder colmatar as necessidades de aprendizagem

dos discentes e a poder organizar o programa e os objetivos de ensino. Bento e Tavares (2004: 98-99) concluíram que a formação de professores deve fornecer competências afetivas, para que os docentes possam dominar as estratégias necessárias para alcançar os objetivos a que se propõem:

Assim, no quadro de uma competência pragmática e interacional, podem ser objeto de um ensino intencional, planejado, a partir de dados autênticos, os seguintes aspetos:

- modalizadores epistêmicos, e marcadores do discurso;
- atos cortesies, como, por exemplo, saudar, agradecer;
- atos de cortesia negativa, como, por exemplo, atos diretivos;
- rituais conversacionais, como sejam abertura e fecho de vários tipos de interações verbais, direito à palavra, organização de trocas verbais, momentos de intervenção, reconhecimento de sinais de tomada de palavra;
- realização de envolvimento interpessoal e de afeto, por exemplo, expressões idiomáticas e técnicas avaliativas.

Portanto, esta “competência pragmática e interacional” deve ser explorada através de exercícios reais, utilizando materiais autênticos, e que sejam de alguma forma significativos para os aprendentes, recorrendo sobretudo à metodologia sugerida por McCarthy (1998: 67, *apud.* Bento e Tavares, 2004: 99): os “3 I’s” (ilustração, interação e compreensão<sup>76</sup>), na qual o professor deve sugerir atividades que comecem pela observação, para depois se poder criar contextos de diálogo e perceção do contexto. Para os aprendentes iletrados, esta primeira fase da observação é muito importante uma vez que, não dominando a língua em nenhuma das suas competências, ao proporcionar estímulos visuais, o acesso ao significado das atividades que se seguirão será mais fácil e será o ponto de partida para a compreensão oral e escrita.

Almeida e Araújo e Sá (2004) afirmam que, de acordo com as teorias humanistas, a realidade interior do aprendente (emoções, sentimentos e pensamentos) é de extrema importância para que este se desenvolva como pessoa e possa tirar partido da sua capacidade, considerada inata, para a aprendizagem. O professor deve então aproveitar esta capacidade, sendo o responsável por desenvolvê-

---

<sup>76</sup> Tradução proveniente dos termos *illustration*, *interaction* e *induction*.

la, tornando o aluno parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que a escola é o local onde se aprende aquilo que não se consegue aprender sozinho ou no meio social e/ou familiar.

Purcell-Gates *et al.* (2001) também defendem que, nas aulas de alfabetização, a relação entre o professor e o aluno deve ser construída através da divisão das tarefas e do controlo sobre o que se passa dentro da sala de aula: “[...] o que será aprendido, como será aprendido e como a avaliação do que será aprendido será realizada”.<sup>77</sup> (*ibid.*, *op.cit.*: 572).

Para definir melhor esta relação, os autores propõem o termo “colaborativa”, em que ambos os atores desempenham papéis cruciais para desenvolver a literacia do aluno e em cujo processo de ensino-aprendizagem está centrado, bem como nos seus interesses, necessidades e objetivos, valorizando também a sua singularidade e contributo. O docente e o discente devem trabalhar em conjunto, desempenhando ambos os papéis de professor e aprendente.

O professor, fonte de saber e origem da aprendizagem, deve, então, ser o mediador entre o aluno e a LE. O aprendente deve tornar-se progressivamente mais autónomo na aprendizagem, devendo essa autonomia ser também proporcionada progressivamente pelos materiais utilizados, provocando a curiosidade e as reações espontâneas nos alunos, questionando o que veem ou ouvem, e revelando motivação.

A aprendizagem experiencial de Kolb (Kohonen, 1992: 16, *apud.* Almeida e Araújo e Sá, 2004: 119) é também de enorme importância para a aprendizagem de uma LE:

[Ela] fornece uma base para a compreensão do processo de aprender, alerta-nos para o facto de que os alunos não aprendem todos da mesma maneira e cabe, por isso, ao professor proporcionar experiências de aprendizagem que combinem quatro grandes orientações: sentir, observar, pensar e atuar. Isto é, o professor deverá envolver emocionalmente os alunos nas aprendizagens, levando-os a refletir, a fazer escolhas e a experimentar e arriscar em LE.

É dar um passo em frente do saber até ao saber-fazer.

---

<sup>77</sup> Tradução nossa.



Contudo, apesar de haver algumas discussões à volta deste tema (o papel do professor e do aluno nas aulas de alfabetização), não há, até ao momento, estudos comparativos que possam testar a sua eficácia, por oposição aos processos de ensino-aprendizagem orientados somente pelo professor. Purcell-Gates *et al.* (2001) terão sido os pioneiros ao realizarem um estudo onde pretendiam comparar a relação colaborativa entre professor e aprendente com a que é apenas dirigida pelo professor, para além de também se terem debruçado sobre o tipo de recursos utilizados, já analisado anteriormente.

A conclusão principal que estes autores retiraram do seu estudo é que as relações estabelecidas entre professor e aluno são desiguais. Esta é uma abordagem conservadora porque o professor continua a ser encarado como o especialista e o condutor da aprendizagem. Todavia, pensamos ter ficado bem esclarecido até ao momento que o professor deve motivar os aprendentes através das atividades propostas, dos métodos e recursos utilizados, do envolvimento e da integração do aluno, partindo das experiências e necessidades deste, estimulando a participação e interação do grupo-turma.

Para se alcançar estes ideais no papel do professor, Marques (1980: 114<sup>78</sup>) afirma que o monitor deve ter “uma sólida preparação de base, uma experiência didática no terreno tão longa e tão multifacetada quanto possível, uma sensibilidade intuitiva, uma imaginação criativa, uma presença reais”. Esta prática dos professores abrange “dinâmica de grupos, ensino não diretivo, intervenção sociopedagógica, análise institucional, autogestão da formação, etc.” e exige uma formação pluridisciplinar que inclui “psicologia social, sociologia das organizações, psicologia da educação, sociologia da educação, psicopedagogia da educação, linguística aplicada, metodologia(s) específica(s), etc.”. (*ibid.*, *op. cit.*: 115)

---

<sup>78</sup> Este documento é uma proposta feita à Direção-Geral de educação Permanente, em 1978, aquando do parecer sobre o Plano Nacional de Alfabetização e Educação Básica de Adultos.

## CONCLUSÃO

Aquilo que desde pelo menos o século passado parece estar na origem de ciclos de pressão para a alfabetização, escolarização e literacia é a crença de que o domínio da palavra escrita por largos estratos das populações, constitui um dos fatores fundamentais do desenvolvimento económico, social e político das sociedades em que tais populações se inserem. [...] É também a «qualidade humana», ou a falta dela, que é apontada como responsável pelo atraso ou dinamismo das sociedades... (Candeias, 2000: 220-221)

É indubitável que a aprendizagem da língua do país de acolhimento favorece a inclusão social e profissional dos imigrantes. O seu domínio gera uma maior igualdade de oportunidades para todos, facilita o exercício da cidadania e promove qualificações válidas e úteis para quem chega e para quem acolhe. “Pertencerá talvez a esses novos cidadãos a suprema alegria de reinventar a democracia e de reacender as luzes de uma insaciável literacia”. (Morais, 2013: 190)

Assim, facilitar a aprendizagem da língua portuguesa é simplificar a integração dos seus falantes, uma vez que a língua, como escrevia Fernando Pessoa, é indissociável do sentido de pertença a um país<sup>79</sup>. E é também um instrumento essencial para garantir aos imigrantes o acesso aos mesmos direitos e deveres dos cidadãos portugueses, num panorama de igualdade de oportunidades e numa perspetiva positiva, que pretende valorizar o contributo destes cidadãos para Portugal.

Contudo, apesar da importância do ensino da LP como LNM contemplada pelo sistema educacional português, e apesar de todas as propostas de materiais existentes, ainda não há uma verdadeira preocupação com a presença de iletrados no nosso país e o investimento nas políticas educativas de alfabetização é reduzido. Aos iletrados de nacionalidade portuguesa são fornecidos métodos de ensino semelhantes às crianças do 1º ciclo do ensino básico. Aos de outras nacionalidades, as ofertas, a existirem, são as mesmas, podendo ainda serem utilizados recursos dirigidos a estrangeiros alfabetizados. Acreditamos que se continua a encarar as línguas africanas (faladas pela maioria dos iletrados existentes no nosso país) como uma variante da LP

---

<sup>79</sup> Pessoa (2013: 62) escreveu “Minha pátria é a língua portuguesa”. E sublinhou ainda a importância da escrita, a par e passo com a oralidade: “[...] a ortografia também é gente. A palavra é completa vista e ouvida”.

e, por isso, não se sente necessidade em investir numa formação especializada porque se acredita que esta população consegue dominar com facilidade a LP.

Com efeito, a nossa reflexão neste trabalho foi no sentido de que os imigrantes iletrados não têm as mesmas necessidades das de um letrado. Têm menos agilidade, menos capacidade para se movimentarem numa sociedade que não lhes é familiar, onde se pratica uma língua que lhes é estranha. E sem as competências da leitura e da escrita, ainda mais difícil se torna esta integração.

Acreditamos também que investir na formação dos professores é uma mais-valia para alterar o panorama atual do ensino do português como língua estrangeira. O docente deve construir os próprios recursos, dando prioridade a atividades e materiais autênticos; centrar a aprendizagem no aprendente; promover práticas pedagógicas cooperativas, procurando a integração rápida e eficaz do aluno no grupo-turma; insistir na competência da comunicação; fornecer uma educação intercultural, evitando ideias preconcebidas; confrontar a prática com a teoria; e diluir as fronteiras entre aprendente e professor.

Adjacente a estes tópicos, queremos salientar a importância de manter um aluno motivado. Tivemos oportunidade de observar que, em vários contextos, a desmotivação neste tipo de aprendentes é comum e difícil de controlar. E, por isso, destacamos que a alfabetização é um processo com características diferentes do ensino de português a letrados.

Por acreditarmos profundamente nestes pontos, concordamos com González (s.d.):

O alfabetizador é mais que um professor. O alfabetizador abre portas, abre consciências e abre caminhos. Além dos incontáveis benefícios que recebe quem aprende a ler, ao ver abertas as páginas dos livros que antes estavam fechadas, tem acesso a toda a informação que o rodeia.

Em suma, até ao momento, não há literatura concreta, ou estudos comparativos, sobre a melhor forma de conduzir um curso de alfabetização. Têm surgido nos últimos anos algumas propostas, às quais demos destaque, mas a verdade é que se continua a negar a importância da alfabetização e continua-se também a seguir um modelo tradicional de ensino-aprendizagem, no qual o professor é o centro

das decisões e o material a utilizar é aquele que lhe parecer mais adequado. Certos de que não há “receitas”, concluímos que a necessidade de programas dirigidos a adultos é real, assim como de metodologias específicas atentas às necessidades e problemas de cada época.

## BIBLIOGRAFIA

Allain-Dupré, B. *et al.* (1977), *La Parole de l'Autre: Les Travailleurs Étrangers et le Français*. Classiques Hachette. Consultado a 6 de março de 2016. Disponível em [jean-paul.desgoutte.pagesperso-orange.fr/livres/parole\\_de\\_lautre/chap.parole/sommaire.htm](http://jean-paul.desgoutte.pagesperso-orange.fr/livres/parole_de_lautre/chap.parole/sommaire.htm).

Almeida, Ana Nunes de, e Vieira, Maria Manuel (2006), *A Escola em Portugal: Novos Olhares, Outros Cenários*. Lisboa: ICS – Imprensa de Ciências Sociais.

Almeida, Corália, e Araújo e Sá, Maria Helena de (2004), “A negociação de saberes e estratégias na aprendizagem colaborativa do Francês Língua Estrangeira – contributos de um estudo baseado em tarefas de aprendizagem”, *in* Araújo e Sá, Maria Helena *et al.* (coord.), *Transversalidades em Didática das Línguas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 117-133.

Altet, Marguerite (s.d.), “Un concept pour analyser les modes de communication pédagogique en classe et leur influence sur les stratégies pédagogiques: l'épisode”. *Intercompreensão, Revista de Didática das Línguas* (1992), nº 2, 53-73.

Alves, José Matias (dir.), (2001), “Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, Ensino, Avaliação”. Edições ASA. Consultado a 17 de julho de 2015. Disponível em [www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro\\_europeu\\_comum\\_referencia.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_comum_referencia.pdf).

Banks, James A., e Banks, Cherry A. McGee (1989), *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. Boston: Allyn and Bacon.

Banks, James (1994), *An Introduction to Multicultural Education*. Massachusetts: Allyn and Bacon.

Bento, Maria Teresa, e Tavares, Clara Ferrão (2004), “Marcas de poder, de cortesia e de envolvimento interpessoal no discurso de professores locutores nativos em sala de aula”, in Araújo e Sá, Maria Helena *et al.* (coord.), *Transversalidades em Didática das Línguas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 91-101.

Candeias, António (2000), “Ritmos e formas de acesso à cultura escrita das populações portuguesas nos séculos XIX e XX: dados e dúvidas”, in Delgado-Martins, Maria Raquel *et al.* (orgs.), *Literacia e Sociedade: Contribuições Pluridisciplinares*. Lisboa: Caminho, 209-259.

Candeias, António (dir. e coord.), (2004), *Alfabetização e Escola em Portugal nos Séculos XIX e XX: Os Censos e as Estatísticas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço de Educação e Bolsas.

Canotilho, José Joaquim Gomes (coord. científico), (2000), *Direitos Humanos, Estrangeiros, Comunidades Migrantes e Minorias*. Oeiras: Celta.

Castro, São Luís (2000), “A linguagem escrita e o seu uso: uma perspetiva cognitiva”, in Delgado-Martins, Maria Raquel *et al.* (orgs.), *Literacia e Sociedade: Contribuições Pluridisciplinares*. Lisboa: Caminho, 131-154.

Collectif d'Alphabétisation (1975), *L'Alphabétisation des Travailleurs Immigrés*. Paris: François Maspero.

Collectif des lutTins (2004), "Histoire de l'immigration en France – La contribution des immigrés au développement économique et aux guerres françaises de 1850 à aujourd'hui". Grenoble: RITIMO e MRAP. Consultado a 6 de março de 2016. Disponível em [www.preavis.org/formation-mr/Luttins/brochure\\_immigration\\_1-0.a5.pdf](http://www.preavis.org/formation-mr/Luttins/brochure_immigration_1-0.a5.pdf).

Cordier, Marie-Pierre (2012), "L'alphabétisation des migrants dans les bibliothèques publiques: actions, partenariats". Lyon: Université de Lyon.

Couvert, Roger (1979), *L'Évaluation des Programmes d'Alphabétisation: Guide Pratique*. Paris: UNESCO.

DataAngel Policy Research Incorporated (2009), *A Dimensão Económica da Literacia em Portugal: Uma Análise*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, Ministério da Educação.

Delgado-Martins, Maria Raquel *et al.* (2000), "Processamento da informação pela leitura e pela escrita", *in* Delgado-Martins, Maria Raquel *et al.* (orgs.), *Literacia e Sociedade: Contribuições Pluridisciplinares*. Lisboa: Caminho, 13-130.

Dewitte, Philippe (dir.), (1999), *Immigration et Intégration: L'État des Savoirs*. Paris: La Découverte.

Dias, Pedro *et al.*, (2015), “Relatório de imigração, fronteiras e asilo – 2014”.  
Barcarena: Serviço de Estrangeiros e Fronteiras. Consultado a 17 de julho de  
2015. Disponível em [sefstat.sef.pt/Docs/Rifa\\_2014.pdf](http://sefstat.sef.pt/Docs/Rifa_2014.pdf).

Esteves, Maria José Bruno (1996), “O retorno à escola: A procura de formação no  
ensino recorrente de adultos face aos novos contornos do analfabetismo”,  
Dissertação de mestrado em Sociologia aprofundada e realidade portuguesa, sob  
a orientação do Professor Doutor Sérgio Grácio. Lisboa: Faculdade de Ciências  
Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

Fonseca e Castro, M. São Luís V. (1992), *Alfabetização e Percepção da Fala: Contributo  
Experimental para o Estudo dos Efeitos do Conhecimento da Escrita no  
Processamento da Linguagem Falada*. Porto: INIC.

Fonseca, Maria Lucinda, e Goracci, Monica (coord. editorial e científica), (2007), *Mapa  
de Boas Práticas: Acolhimento e Integração de Imigrantes em Portugal*. Lisboa:  
OIM e ACIDI.

François, Denise (1976). “Réflexions sur la formation des moniteurs d’alphabétisation  
de travailleurs immigrés”. *Langue Française*, nº 29, 108-115. Paris: Université  
René-Descartes.

Freire, Paulo (1972), *Pedagogia do Oprimido*. Porto: Afrontamento.

Garson, Jean-Pierre, e Thoreau, Cécile (1999), “Typologie des migrations et analyse de  
l’intégration”, in Dewitte, Philippe (dir.), *Immigration et Intégration: L’État des  
Savoirs*. Paris: La Découverte.



Gillardin, Bernard (1985), “Les «bas niveaux», les immigrés et la lecture: ça peut se rejoindre?”. *Les Actes de Lecture*, nº 11.

González, Luisa García de (s.d.), *Manual para a Preparação de Instrutores e Alfabetizadores Voluntários*. Lisboa: Alfalit.

Gorski, Paul C. (2010), “A working definition of multicultural education”. Critical Multicultural Pavilion. Consultado a 6 de março de 2016. Disponível em [www.edchange.org/multicultural/initial.html](http://www.edchange.org/multicultural/initial.html).

Grosso, Maria José *et al.* (2008a), “O português para falantes de outras línguas – O utilizador elementar no país de acolhimento”. Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Consultado a 3 de julho de 2015. Disponível em [www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/portugues\\_falantes\\_ou\\_tras\\_linguas1.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/portugues_falantes_ou_tras_linguas1.pdf).

Grosso, Maria José *et al.* (2008b), “O português para falantes de outras línguas – O utilizador elementar no país de acolhimento – Sugestões de atividades e exercícios”. Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Consultado a 6 de março de 2016. Disponível em [www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/portugues\\_falantes\\_ou\\_tras\\_linguas\\_sugestoes\\_atividades1.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/portugues_falantes_ou_tras_linguas_sugestoes_atividades1.pdf).

Grosso, Maria José *et al.* (2009), “O português para falantes de outras línguas – O utilizador independente no país de acolhimento”. Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Consultado a 6 de março de 2016. Disponível em

[www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/referencial\\_independente1.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/referencial_independente1.pdf).

Grosso, Maria José dos Reis (2010), “Língua de acolhimento, língua de integração”.  
*Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 9, nº 2, 61-77.

Hautecoeur, Jean-Paul (1990), “Offre génèreuse, demande bloquée: Le paradoxe actuel de l’alphabétisation”. *ALPHA 90, Recherches en Alphabétisation*, Québec, 122-139.

Kohonen, Viljo (1992), “Experiential language learning: second language learning as cooperative learner education”, in Nunan, David (ed.), *Collaborative Language Learning and Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 14-39.

Leiria, Isabel (coord.), (2008), “Orientações programáticas de Português Língua Não Materna (PLNM) – Ensino secundário”. Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Consultado a 23 de fevereiro de 2016. Disponível em [www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb\\_orient\\_programat\\_plnm\\_versa\\_ofinalabril08.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_orient_programat_plnm_versa_ofinalabril08.pdf).

Madeira, Ana (coord.), (s.d.), “Avaliação do impacto e medidas prospetivas para a oferta do Português Língua Não Materna (PLNM) no sistema educativo português – Português Língua Não Materna: Linhas de trabalho para a educação pré-escolar”. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. Consultado a 9 de março de 2016. Disponível em [www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/EBasico/PLNM/3\\_linhas\\_de\\_trabalho\\_educacao\\_pre-escolar\\_plnm.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/EBasico/PLNM/3_linhas_de_trabalho_educacao_pre-escolar_plnm.pdf).

Madeira, Ana Maria, e Crispim, Maria de Lourdes (2010), “Contributo da investigação linguística para o ensino do português, língua não materna”, *in* Ançã, Maria Helena (coord.), *Educação em Português e Migrações*. Lisboa: Lidel.

MAI SEF – Núcleo de Planeamento (2001), “Estatística 2000”. Consultado a 17 de julho de 2015. Disponível em [sefstat.sef.pt/Docs/Rifa\\_2000.pdf](http://sefstat.sef.pt/Docs/Rifa_2000.pdf).

Marques, Maria Emília Ricardo (1980), “Educação básica para adultos”. Revista *Faculdade de Ciências Sociais e Humanas*, nº 1, 111-124. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

Marques, Marta Luísa Torres dos Santos Marques (2015), “A imigração e a língua de acolhimento em Portugal: Questões de identidade e integração”, *Tese de mestrado em Língua e cultura portuguesa*, sob a orientação da Professora Doutora Catarina Gaspar. Lisboa: Faculdades de Letras da Universidade de Lisboa.

Martins, António Sota (2008), *A Escola e a Escolarização em Portugal: Representações dos Imigrantes da Europa de Leste*. Lisboa: Alto-Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI).

McCarthy, Michael (1998), *Spoken Language and Applied Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.

Morais, José (2013), *Alfabetizar em Democracia*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Oliveira, Ana Luísa *et al.* (2010), “Comparação interlinguística como recurso didático: a aprendizagem do português por ucranianos, guineenses e cabo-verdianos”, *in* Ançã, Maria Helena (coord.), *Educação em Português e Migrações*. Lisboa: Lidel.

Oliveira, Ana Maria Roza de Oliveira Henriques de (2010), “Processamento da informação num contexto migratório e de integração”, *in* Ançã, Maria Helena (coord.), *Educação em Português e Migrações*. Lisboa: Lidel.

Oliveira, Catarina Reis (coord.), (2014), “Monitorizar a integração de imigrantes em Portugal – Relatório estatístico decenal”. Lisboa: Alto Comissariado para as Migrações. Consultado a 6 de março de 2016. Disponível em [www.om.acm.gov.pt/documents/58428/179573/RelatorioDecenalImigracaoNumeros2014web.pdf/d4aaef2b-2e21-4475-9202-70a25433a81b](http://www.om.acm.gov.pt/documents/58428/179573/RelatorioDecenalImigracaoNumeros2014web.pdf/d4aaef2b-2e21-4475-9202-70a25433a81b).

Oliveira, Catarina Reis (coord.), (2015), “Imigração em números – Estatísticas de bolso”. Lisboa: Alto Comissariado para as Migrações. Consultado a 6 de março de 2016. Disponível em [www.om.acm.gov.pt/documents/58428/179573/Estatisticas de Bolso.pdf/91e36011-0c65-48bf-b8ec-1ca34a446f03](http://www.om.acm.gov.pt/documents/58428/179573/Estatisticas%20de%20Bolso.pdf/91e36011-0c65-48bf-b8ec-1ca34a446f03).

Pessoa, Fernando (ed. Libório Manuel Silva), (2013), *Palavras do Livro do Desassossego*. Famalicão: Centro Atlântico, Lda.

Purcell-Gates, Victoria *et al.* (2001), “Adult literacy instruction: Degrees of authenticity and collaboration as described by practitioners”. *Journal of Literacy Research*, v. 33, nº 4, 571-593.

Ramzi, Sonia Abadir (1983), “Analphabetisme et alphabétisation des travailleurs migrants et de leurs familles en Europe”.

Silva, Augusto Soares da (2004), “Protótipos, imagens e metáforas, ou o experiencialismo da linguagem e do pensamento”, in Dinis, Alfredo e Curado, José Manuel (eds.), *Consciência e Cognição*. Braga: Publicações da Faculdade de Filosofia da Universidade Católica Portuguesa.

Silva, Maria do Carmo Vieira da (2005), “Ser aluno «negro» na escola da grande cidade: Imagens de professores”. *Os Urbanitas*, Ano 2, Vol. 2 (1). Consultado a 3 de julho de 2015. Disponível em [www.osurbanitas.org/osurbanitas2/mariadocarmo1.html](http://www.osurbanitas.org/osurbanitas2/mariadocarmo1.html).

Silva, Maria do Carmo Vieira da, e Gonçalves, Carolina (2011), “Diversidade linguística no sistema educativo português: Necessidades e práticas pedagógicas nos ensinos básico e secundário”. Lisboa: ACIDI, I.P.

Tomaszewski, Lesley E. (s.d.), “Adult students and adult literacy practitioners disconnected: Differing perspectives of adult students’ needs”. Texas: Texas A&M University.

## LEGISLAÇÃO

Carta Social Europeia (revista), de 3 de maio de 1996 (2005). Consultada a 17 de julho de 2015. Disponível em [www.coe.int/t/dghl/monitoring/socialcharter/Presentation/ESCRBooklet/Portuguese.pdf](http://www.coe.int/t/dghl/monitoring/socialcharter/Presentation/ESCRBooklet/Portuguese.pdf).

Constituição da República Portuguesa (VII Revisão Constitucional), de 25 de abril de 1976. Consultada a 8 de março de 2016. Disponível em [www.parlamento.pt/Legislacao/Documents/constpt2005.pdf](http://www.parlamento.pt/Legislacao/Documents/constpt2005.pdf).

Decreto-Lei nº 43/2013, de 1 de abril. Consultado a 6 de março de 2016. Disponível em [dre.pt/application/file/260019](http://dre.pt/application/file/260019).

Diário da República nº 57/1978, Série I de 9 de março. Declaração Universal dos Direitos do Homem de 10 de dezembro de 1948. Consultado a 14 de fevereiro de 2016. Disponível em [dre.pt/application/file/81382](http://dre.pt/application/file/81382).

Documento 16054/04, de 13 de dezembro de 2004. Conselho da União Europeia. Bruxelas. Consultado a 20 de julho de 2015. Disponível em [register.consilium.europa.eu/doc/srv?l=PT&f=ST%2016054%202004%20INIT](http://register.consilium.europa.eu/doc/srv?l=PT&f=ST%2016054%202004%20INIT).

Lei nº 37/81, de 3 de outubro. Consultada a 26 de janeiro de 2016. Disponível em [dre.pt/application/file/564082](http://dre.pt/application/file/564082).

Lei nº 46/86, de 14 de outubro. Consultada a 25 de fevereiro de 2016. Disponível em [dre.pt/application/file/222361](http://dre.pt/application/file/222361).

Lei nº 25/94, de 19 de agosto. Consultada a 26 de janeiro de 2016. Disponível em [dre.pt/application/file/218440](http://dre.pt/application/file/218440).

Lei nº 115/97, de 19 de setembro. Consultada a 25 de fevereiro de 2016. Disponível em [dre.pt/application/file/653047](http://dre.pt/application/file/653047).

Lei nº 1/2004, de 15 de janeiro. Consultada a 26 de janeiro de 2016. Disponível em [dre.pt/application/file/603294](http://dre.pt/application/file/603294).

Lei nº 49/2005, de 30 de agosto. Consultada a 25 de fevereiro de 2016. Disponível em [dre.pt/application/file/245260](http://dre.pt/application/file/245260).

Lei nº 85/2009, de 27 de agosto. Consultada a 25 de fevereiro de 2016. Disponível em [dre.pt/application/file/488764](http://dre.pt/application/file/488764).

Lei Orgânica nº 2/2006, de 17 de abril. Consultada a 26 de janeiro de 2016. Disponível em [dre.pt/application/file/650858](http://dre.pt/application/file/650858).

Lei Orgânica nº 1/2013, de 29 de julho. Consultada a 26 de janeiro de 2016. Disponível em [dre.pt/application/file/498656](http://dre.pt/application/file/498656).

Lei Orgânica nº 8/2015, de 22 de junho. Consultada a 26 de janeiro de 2016. Disponível em [dre.pt/application/file/67552585](http://dre.pt/application/file/67552585).

Lei Orgânica nº 9/2015, de 29 de julho. Consultada a 26 de janeiro de 2016. Disponível em [dre.pt/application/file/69889621](http://dre.pt/application/file/69889621).

## SITOGRAFIA

Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional:  
[www.angep.gov.pt/default.aspx](http://www.angep.gov.pt/default.aspx)

Alfalit Portugal: [www.alfalit.pt](http://www.alfalit.pt)

Alto Comissariado para as Migrações: [www.acm.gov.pt](http://www.acm.gov.pt)

Associação de Defesa dos Direitos Humanos: [www.addhu.org](http://www.addhu.org)

Camões – Instituto da Cooperação e da Língua, I.P.: [www.instituto-camoes.pt](http://www.instituto-camoes.pt)

CiberCursos da Língua Portuguesa: [www.cibercursoslp.com](http://www.cibercursoslp.com)

CiberEscola da Língua Portuguesa: [www.ciberescola.com](http://www.ciberescola.com)

Comissão Nacional da UNESCO: [www.unescoportugal.mne.pt](http://www.unescoportugal.mne.pt)

Diário da República Eletrónico: [dre.pt](http://dre.pt)

Direção-Geral da Educação: [www.dge.mec.pt](http://www.dge.mec.pt)

EDUdigital: [www.edudigital.pt](http://www.edudigital.pt)

ILTeC – Projeto “Estratégias e materiais de ensino-aprendizagem para Português Língua Não Materna”: [www.iltec.pt/site-PLNM/index.html](http://www.iltec.pt/site-PLNM/index.html)

Instituto de Avaliação Educativa, I.P.: [iave.pt/np4/home](http://iave.pt/np4/home)

Instituto do Emprego e Formação Profissional: [www.iefp.pt](http://www.iefp.pt)

Instituto Nacional de Estatística: [www.ine.pt](http://www.ine.pt)

Instituto Paulo Freire: [www.paulofreire.org](http://www.paulofreire.org)

LIDEL: [www.lidel.pt](http://www.lidel.pt)

Musée de l’Histoire de l’Immigration: [www.histoire-immigration.fr](http://www.histoire-immigration.fr)

Observatório das Migrações: [www.om.acm.gov.pt](http://www.om.acm.gov.pt)

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD): [www.oecd.org](http://www.oecd.org)

Plataforma de Recursos Pedagógicos do Programa PPT: [ppt.acm.gov.pt](http://ppt.acm.gov.pt)

PORDATA – Base de Dados de Portugal Contemporâneo: [www.pordata.pt](http://www.pordata.pt)

Portal das Escolas: [www.portaldasescolas.pt](http://www.portaldasescolas.pt)

Projeto Memória – Paulo Freire: [www.projetomemoria.art.br/PauloFreire/index.jsp](http://www.projetomemoria.art.br/PauloFreire/index.jsp)

Serviço de Estrangeiros e Fronteiras: [www.sef.pt](http://www.sef.pt)



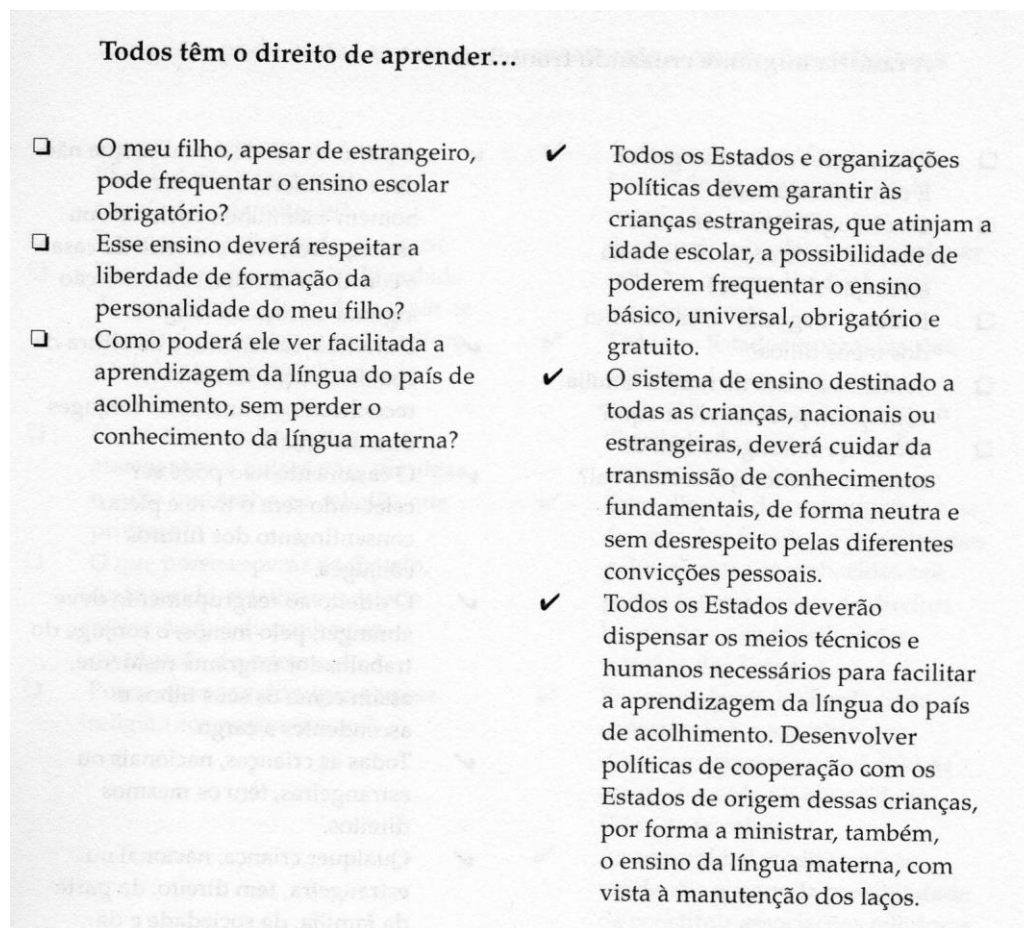
Serviço de Estrangeiros e Fronteiras – Portal de Estatística: [sefstat.sef.pt/home.aspx](https://sefstat.sef.pt/home.aspx)

Serviço Jesuíta aos Refugiados: [jrsportugal.pt](https://jrsportugal.pt)

# **ANEXOS**

## ANEXO 1<sup>1</sup>

### Capítulo 1 – Padrões de realização (*standards*) de direitos humanos: perspectivas migrantes (estrangeiros, migrantes e minorias)



<sup>1</sup> Os *standards* aqui apresentados relacionados com a educação não poderão ser considerados isoladamente porque têm uma estreita relação com outros, também referidos em Canotilho (2000: 3-61), nomeadamente a liberdade de expressão e pensamento, o emprego ou desemprego, a saúde, a liberdade religiosa, entre outros (porque só através da educação e do domínio da língua do país de acolhimento conseguirá, o migrante, ter pleno acesso à cidadania e fazer valer todos os seus direitos, compreendendo o funcionamento da realidade que o rodeia).

### ... Aprender em liberdade com os outros e a respeitar os outros

- ☐ Fiz parte dos meus estudos noutra país, terei de começar tudo de novo?
- ☐ Apesar de estrangeiro, também poderei participar nos programas de intercâmbio escolar?
- ☒ Todos os Estados devem, nos termos previstos nas leis e nas convenções internacionais, estabelecer as regras a observar para garantir, nos termos do princípio da igualdade, o reconhecimento da equivalência entre períodos de estudo, quer universitários, quer pré-universitários.
- ☒ Todos os Estados devem garantir aos estudantes estrangeiros, nos mesmos termos que aos nacionais, a possibilidade de integrarem programas de intercâmbio escolar reconhecidos no país de residência.

## Capítulo 2 – Padrões de realização (*standards*) de direitos humanos: perspectivas autóctones (estrangeiros, migrantes e minorias)

### Todos têm o direito de aprender...

- |   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Os filhos dos estrangeiros têm direito de frequentar as mesmas escolas que os nossos filhos? | ✓ Os Estados e organizações políticas garantem às crianças estrangeiras, em idade escolar, a possibilidade de poderem frequentar o ensino básico, universal, obrigatório e gratuito, em conjunto com as crianças nacionais.  |
| <input type="checkbox"/> Os programas escolares terão de ser alterados pela presença de estrangeiros?                 | ✓ O sistema de ensino não se altera pela existência de crianças estrangeiras nas escolas, no essencial, o ensino cuida da transmissão de conhecimentos fundamentais, de forma neutra, assim como conferir uma formação de respeito pelas diferentes culturas e convicções pessoais |

### ... Aprender em liberdade com os outros e a respeitar os outros

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Os estudos dos estrangeiros, lá fora, podem ser reconhecidos cá?  | ✓ No respeito pelas leis e convenções internacionais, os Estados devem estabelecer as regras a observar para garantir, nos termos do princípio da igualdade, o reconhecimento da equivalência entre períodos de estudos realizados no estrangeiro, quer universitários, quer pré-universitários. |
| <input type="checkbox"/> Os estudantes estrangeiros, cá, podem concorrer, em pé de igualdade, connosco aos programas de intercâmbio escolar? | ✓ Os Estados devem garantir aos estudantes estrangeiros, nos mesmos termos que aos nacionais, a possibilidade de integrarem programas de intercâmbio escolar reconhecidos no país de residência.   |



**Artigo 13.º**  
**(Direito à Educação)**

- 1 A educação é um direito dos cidadãos, nacionais ou estrangeiros, cabendo aos poderes públicos estabelecer as bases fundamentais ao exercício deste direito.
- 2 Aos estrangeiros é garantido o direito à educação, designadamente:
  - a) as crianças que atinjam a idade escolar podem frequentar o ensino básico universal, obrigatório e gratuito;
  - b) a beneficiar de um sistema de ensino essencialmente técnico, que cuide da transmissão de conhecimentos sem desrespeito pelas diferentes convicções pessoais;
  - c) a ter especial acompanhamento na aprendizagem da língua do país de acolhimento, competindo ao Estado estabelecer políticas de cooperação com o Estado de origem, no sentido de desenvolver políticas de ensino da língua materna;
  - d) a poder frequentar sistemas de ensino privado alternativo se essa for a vontade dos pais;
  - e) a ver reconhecidos, nos termos estabelecidos na lei ou em convenções, a equivalência de períodos de estudos, quer universitários quer pré-universitários;
  - f) a integrar os programas de intercâmbio escolar, nos mesmos termos que os nacionais;
  - g) aos deficientes é reconhecido o direito a um ensino especial, bem como a beneficiar de apoio financeiro, mas neste último caso apenas em termos de reciprocidade.
- 0 O direito à educação aparece reconhecido, em termos muito genéricos, em textos internacionais como: o art. 26.º da Declaração Universal dos Direitos do Homem; art. 13.º do Pacto Internacional sobre os Direitos Económicos Sociais e Culturais e, no plano nacional, no art. 43.º da Constituição da República Portuguesa.
- 1 Reconhece-se a importância de ministrar, logo nos primeiros anos de aprendizagem, os ensinamentos básicos que qualquer criança deve dispor para que possa beneficiar de um regime de igualdade face às demais crianças, sejam elas estrangeiras ou nacionais, residentes ou migrantes. Essa tarefa fundamental cabe ao Estado (Europe Social 8/89 p. 32 ss.). Mais complicada se tem demonstrado a questão do ensinamento das crianças filhas de pais sem domicílio fixo, mas ainda aqui deverá ser preocupação dos Estados onde a criança se encontre, ainda que a título transitório, o ensino das questões básicas à sua formação (“saber ler e fazer contas”) (Europe Social 8/89 p. 42). Neste sentido, o art. 22.º da Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados e o art. 57.º da L 15/98 Relativa aos Requerentes de Asilo, os quais asseguram o ensino primário das crianças enquanto os pais aguardam por uma decisão do Estado sobre a sua situação.
- 2 O ensino deve ser essencialmente neutro, com referência a princípios fundamentais como a democracia, a liberdade, o respeito pelos direitos humanos, mas livre de qualquer carga religiosa ou ideológica que vá interferir no livre desenvolvimento das crianças ou que, inclusive, possa colidir com as convicções dos pais. Dentro desse ensino, que se quer essencialmente técnico, não podemos esquecer o acesso às novas tecnologias que deve ser difundido a todos. O objectivo é conseguir no final um ensino prático, técnico e harmonizado à luz dos



programas de ensino dos diferentes países, que permita igualdade nas condições de acesso ao emprego (Europe Social 8/89 p. 28; Labour Market Studies-Portugal). Nesta medida, seria importante obter uma harmonização do grau intermédio de ensino, vulgo ensino técnico e politécnico, nos diferentes países europeus, por forma a alargar o leque do mercado de trabalho que cada vez aparece mais apertado aos jovens.

- 3 Quer se trate de crianças em idade de iniciar a escolaridade, quer de crianças mais velhas, competirá ao Estado de acolhimento desenvolver políticas no sentido de dar formação a essas crianças, no que respeita à língua do país de acolhimento, com a finalidade de facilitar a sua integração. Quanto à formação a prestar em termos de língua materna, não poderá a mesma ser exigida, unicamente, ao Estado de acolhimento, apenas lhe sendo exigível, nesta matéria, que promova políticas de intercâmbio com o Estado de origem dessas crianças para proceder à dita formação (Europe Social 8/89 p. 38 ss.).
- 4 Neste caso, referimo-nos em particular às crianças oriundas de classes sociais mais elevadas, cujos pais estarão dispostos a suportar um ensino particular, por entenderem que dessa forma a formação dos seus filhos se fará de acordo com as suas convicções. Não é este o principal problema de que os Estados se ocupam, até porque estes casos constituem uma minoria face aos problemas reais. Ainda assim, é importante fazer-lhes referência para que os Estados se obriguem a ter um sistema de ensino privado devidamente reconhecido e fiscalizado, por forma a não defraudar os interesses dessas crianças.
- 5 O reconhecimento de períodos de estudo e de diplomas é também uma questão importante quando nos reportamos a jovens cuja vida não é integralmente passada no seu país de origem. É importante acautelar os interesses e direitos destas pessoas que vão desenvolvendo os seus estudos em diferentes países, por forma a não prejudicar a sua progressão formacional. Nesta medida, é importante atender às regras estabelecidas pelas Convenção Europeia sobre a Equivalência de Períodos de Estudos Universitários e a Convenção sobre Equivalência de Diplomas que dão Acesso a Estabelecimentos Universitários. Esse reconhecimento não poderá ser automático, estará sempre dependente de um acto de certificação do Estado a quem a equivalência é requerida, mas o importante é fixar as regras certas para que a possibilidade exista.
- 6 Os programas de intercâmbio escolar são particularmente importantes no domínio do ensino universitário e devem ser acessíveis a todos os jovens, portugueses ou estrangeiros, referimo-nos a iniciativas como os programas ERASMUS, SOCRATES, COMETT, "LINGUA", etc. Aqui, não se trata de desenvolver as capacidades técnicas dos jovens, mas antes de alargar os seus horizontes culturais e, bem assim, estimular a aprendizagem de mais uma língua estrangeira e mais uma cultura, a terceira neste caso concreto.
- 7 A integração e o apoio aos deficientes também não pode ser esquecida. Aqui, impõem-se medidas como: o recurso a métodos de educação especial integrados na educação normal; a integração dos pais nos programas de ensino; o aperfeiçoamento dos métodos pedagógicos nestas áreas e o desenvolvimento de estudos sobre os obstáculos sociais com que estas pessoas se deparam, a fim de minorar esses riscos. Neste sentido, também, o art. 6.º da Resolução das Nações Unidas N.º 48/96 de 20 de Dezembro, relativo às Regras gerais sobre a Igualdade de Oportunidades para pessoas com deficiência.

Suzana Tavares da Silva

## ANEXO 2<sup>2</sup>

### Monitorização do impacto das intervenções no domínio da literacia segundo o quadro dos meios de vida sustentáveis

	Social	Financeira	Produzida	Natural	Humana
Humana	Relações mais eficazes e transparentes entre dirigentes/agentes	Agilização de seguros e rendimentos, maior transferência de fundos derivados da migração	Utilização segura e eficiente	Reivindicações de propriedade/controlo dos recursos naturais e melhor saúde	Competências profissionais geradoras mais rendimentos e escolarização mais rentável da próxima geração
Natural	Grupos eficazes de utilizadores de recursos naturais	Gestão da dívida hipotecária	Sustentabilidade ambiental	Melhor fertilidade e menor degradação/poluição	
Produzida	Disposições para partilha/empréstimo/contratação nos grupos	Financiamento do investimento	Inovação tecnológica com especificações precisas		
Financeira	Estabilidade dos grupos no recurso ao microcrédito	Gestão do fluxo de caixa			
Social	Cooperação mais eficaz para representação e concorrência mais justa				

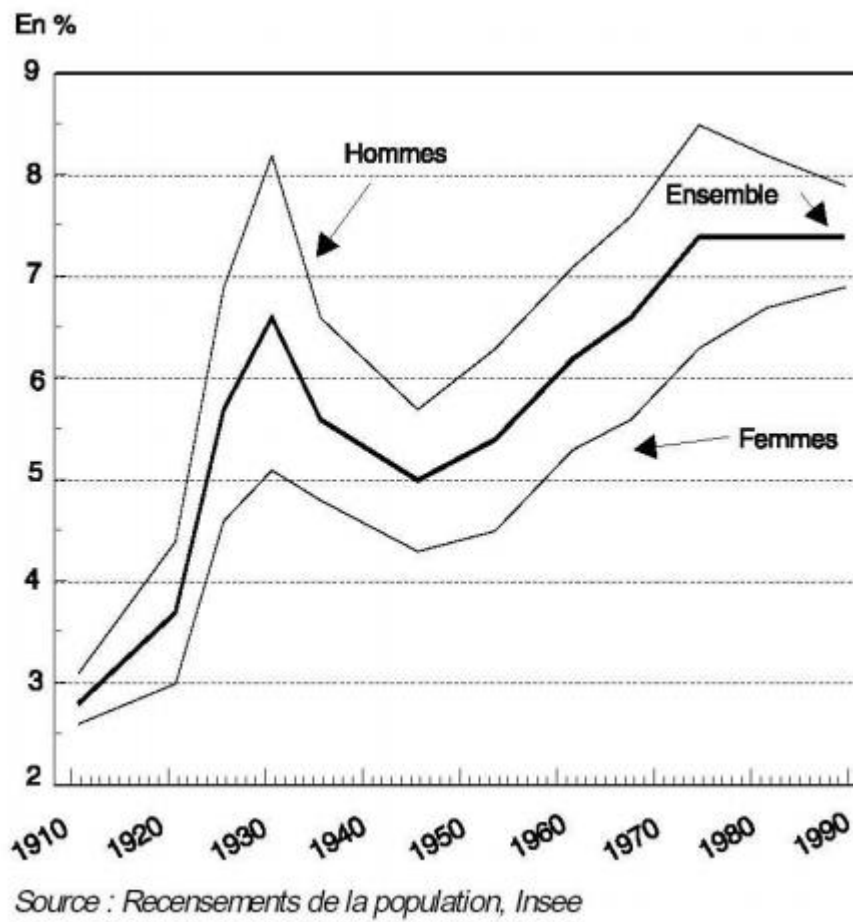
Fonte: Cameron e Cameron (2005).

<sup>2</sup> In DataAngel (2009: 24).



### ANEXO 3<sup>3</sup>

#### Evolução da população imigrante em França

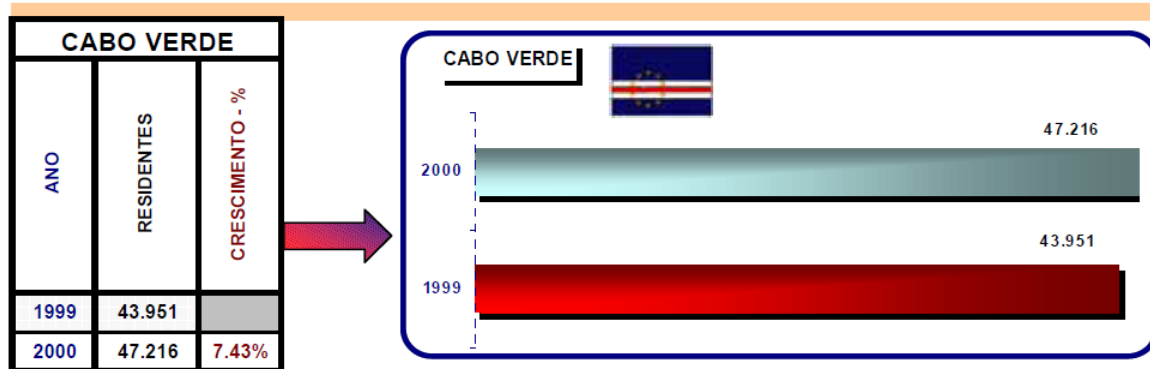


<sup>3</sup> In Collectif des lutTins (2004: 11).

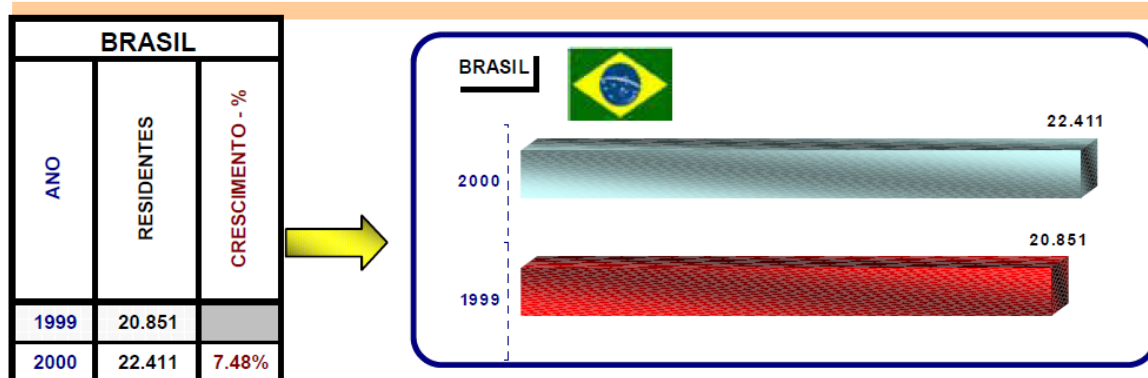
## ANEXO 4<sup>4</sup>

# Nacionalidades Com Maior Número de Residentes Em 1999 e 2000

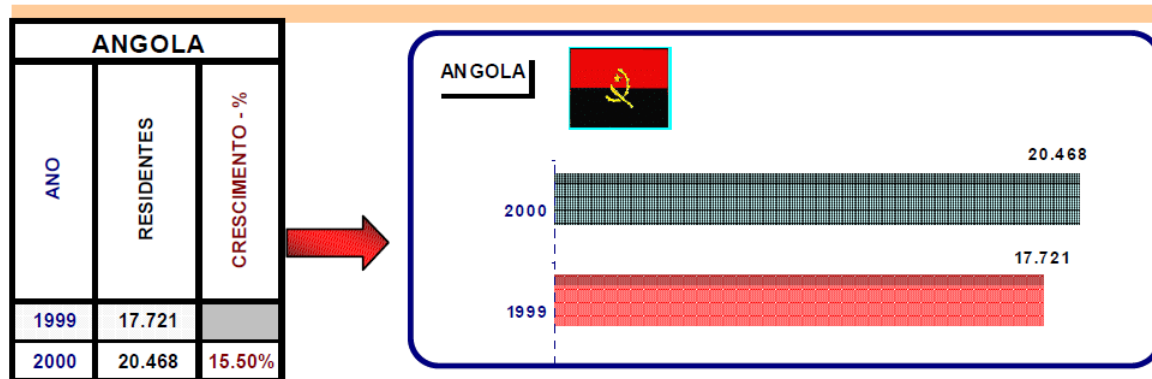
## Residentes Caboverdeanos



## Residentes Brasileiros



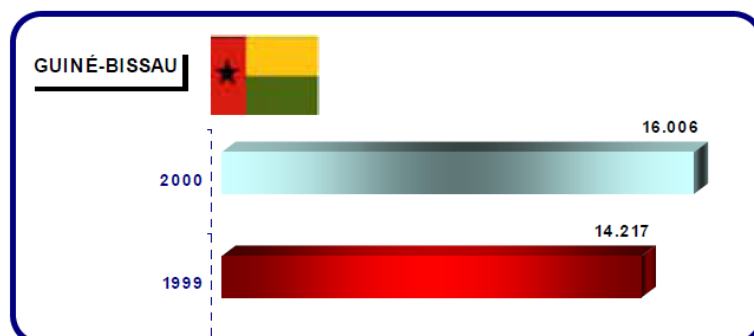
## Residentes Angolanos



<sup>4</sup> In MAI SEF (2001: 7-10).

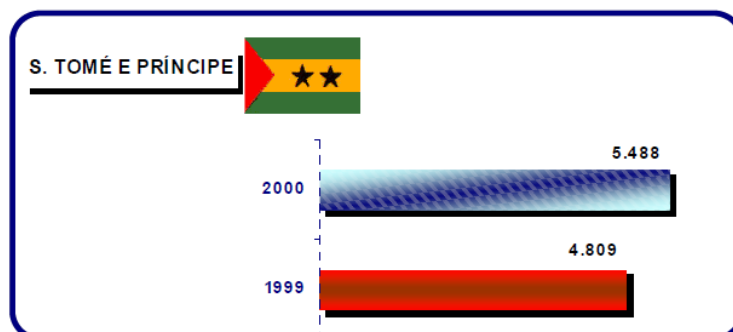
## Residentes Guineenses

GUINÉ-BISSAU		
ANO	RESIDENTES	CRESCIMENTO - %
1999	14.217	
2000	16.006	12.58%



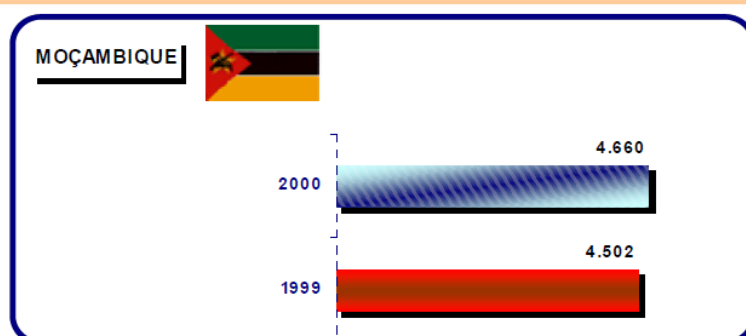
## Residentes Santomenses

S. TOMÉ E PRÍNCIPE		
ANO	RESIDENTES	CRESCIMENTO - %
1999	4.809	
2000	5.488	14.12%



## Residentes Moçambicanos

MOÇAMBIQUE		
ANO	RESIDENTES	CRESCIMENTO - %
1999	4.502	
2000	4.660	

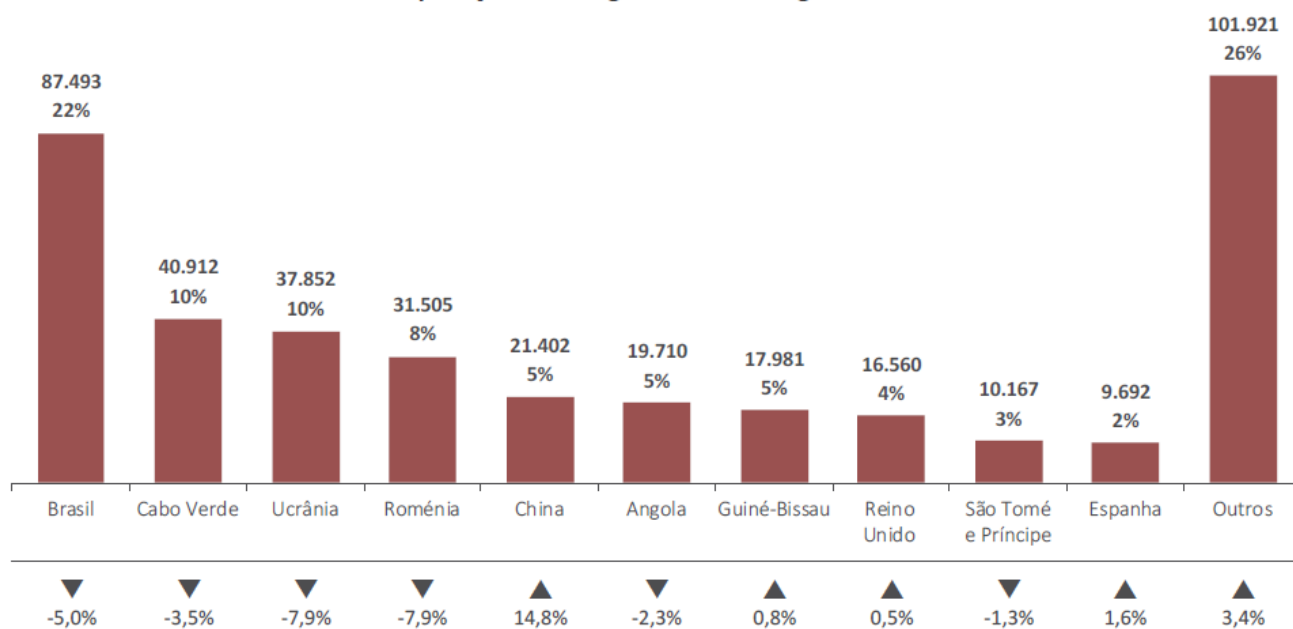


## ANEXO 5<sup>5</sup>

Em 2014

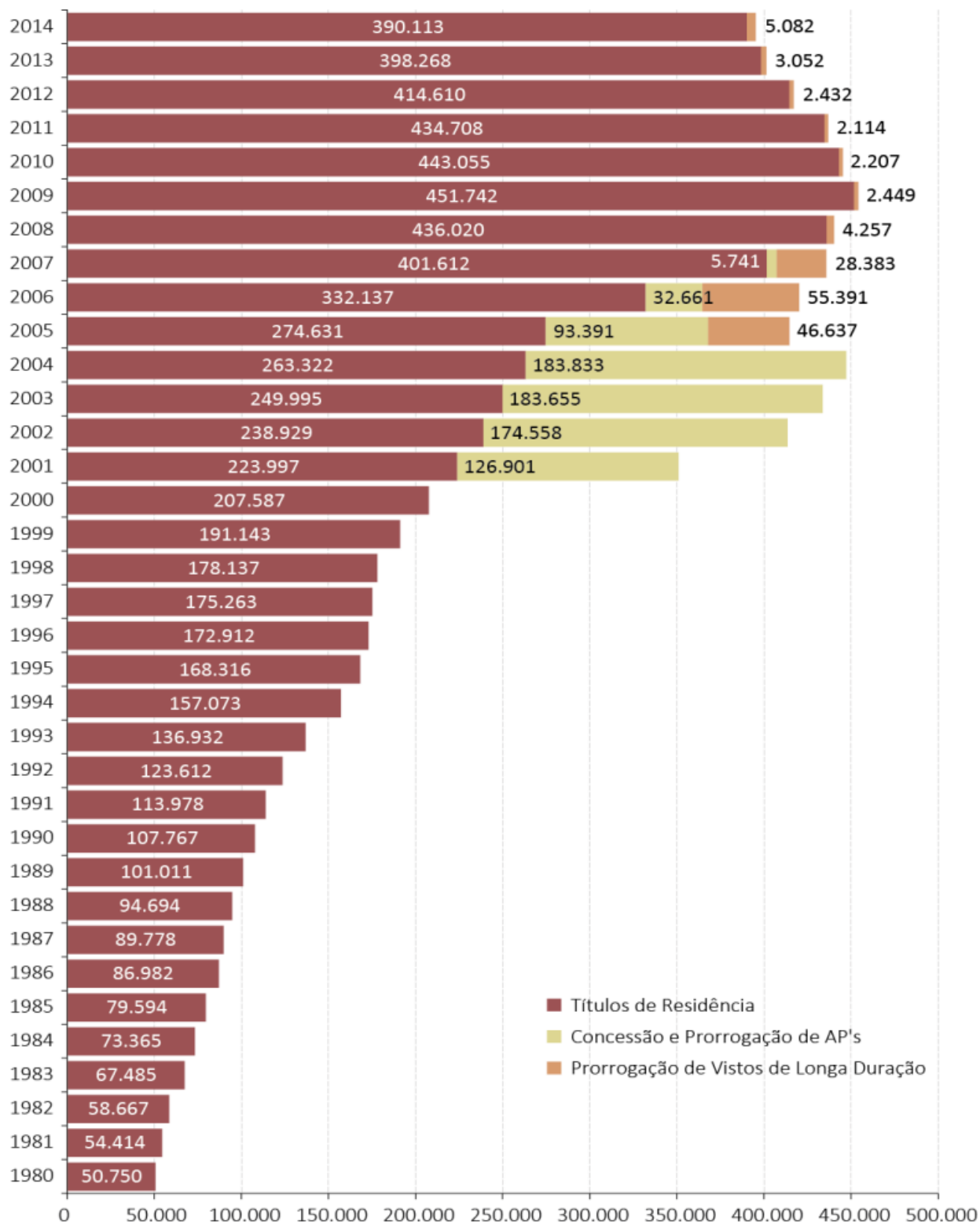
### POPULAÇÃO ESTRANGEIRA RESIDENTE

#### População Estrangeira em Portugal



<sup>5</sup> In Dias *et al.* (2015: 10).

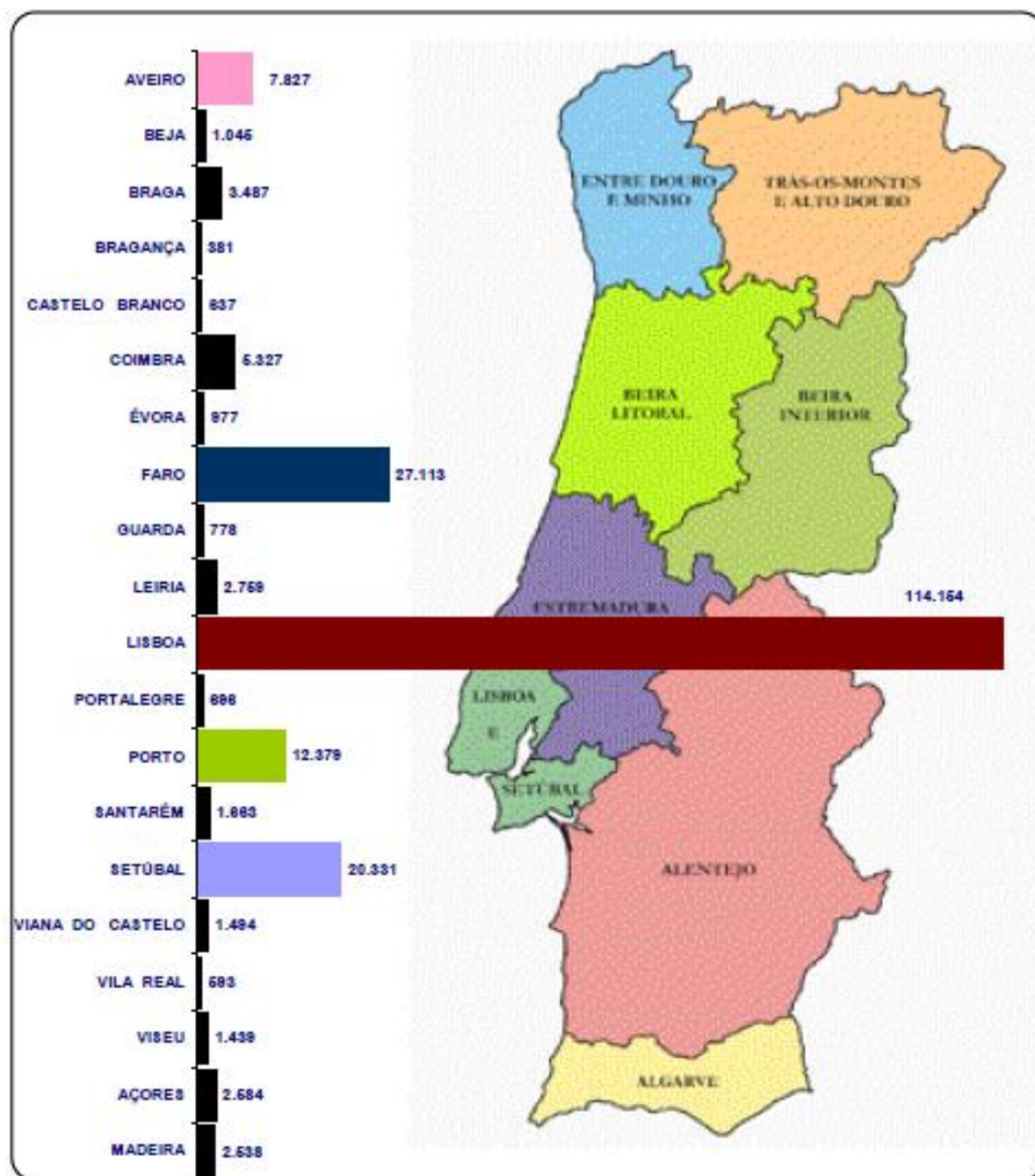
## ANEXO 6<sup>6</sup>



<sup>6</sup> In [sefstat.sef.pt/evolucao.aspx](http://sefstat.sef.pt/evolucao.aspx) (consultado a 17 de julho de 2015).

## Total Geral Por Distritos

Ano 2000



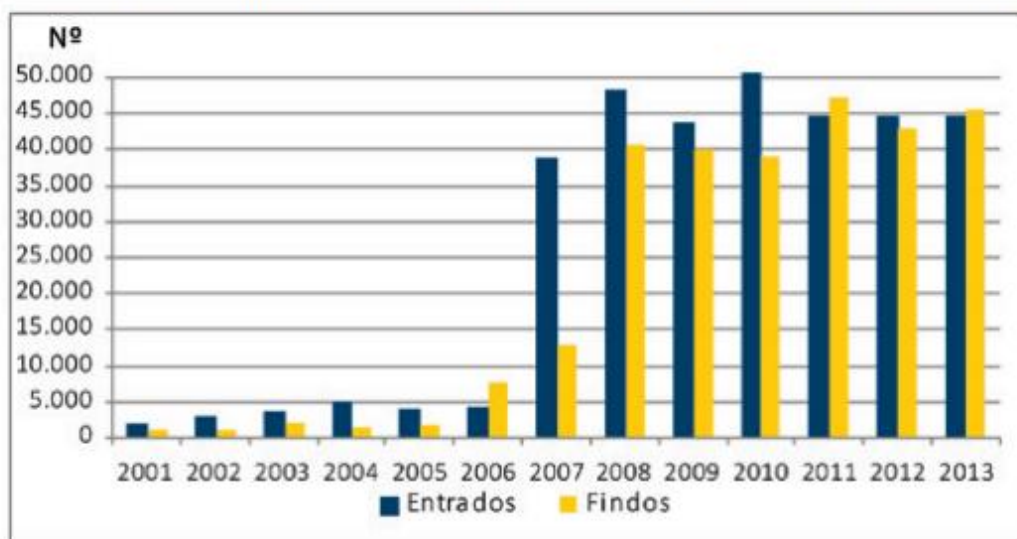
<sup>7</sup> In MAI SEF (2001: 12) e Dias *et al.* (2015: 11), respetivamente.

Ano 2014



## ANEXO 8<sup>8</sup>

**Processos entrados e findos de concessão da Nacionalidade Portuguesa, entre 2001 e 2013**



Fonte: SEF e Conservatória dos Registos Centrais (Oliveira e Gomes, 2014: 166).

<sup>8</sup> In Oliveira (2015: 38).



## ANEXO 9<sup>9</sup>

### Taxa de alfabetização da população portuguesa com idades iguais ou superiores a dez anos, e por grupos etários entre os 10 e os 54 anos, entre 1900 e 1991

	1900	1911*	1920	1930	1940	1950	1960	1970	1981	1991
Alfabetos com dez ou mais anos	27%	31%	35%	40%	48%	58%	67%	74%	79%	89%
10-14 anos	24%	32%	36%	42%	60%	76%	97%	99%	***	99%
20-24 anos	30%	35%	40%	44%	56%	68%	80%	96%	98%	99%
30-34 anos	30%	34%	37%	45%	48%	**	70%	80%	97%	99%
40-44 anos	27%	30%	34%	39%	46%	**	61%	70%	81%	98%
50-54 anos	22%	26%	30%	34%	39%	**	48%	59%	70%	85%

FONTE: Capítulo II, «Os Censos Populacionais e a alfabetização dos portugueses, 1864-1991», ponto 3, «Os Censos Populacionais portugueses, 1864-1991: descrição e análise», na entrada «Tabelas de Alfabetização» para os Censos acima mencionados.

- \* o *Censo Populacional* de 1910, por questões que se prendem com a implantação da República, só se realizou no ano seguinte, o que distorce um pouco (um desvio de um ano) as coortes que com ele se cruzam;
- \*\* no *Censo Populacional* de 1950, os dados disponibilizados a partir da classe de idades dos 20-24 anos rompem a regularidade com que até aí são apresentados, passando a intervalos de dez anos, o que impossibilita a sua inserção em algumas coortes;
- \*\*\* a partir de 1981, mudou-se o princípio generalizado em Portugal desde 1890, de se realizar o Censo no final da década, passando a ser feita no seu começo. Além disso, no *Censo Populacional* de 1981, os dados sobre alfabetização das classes de idade inferior aos 15 anos não são fornecidas.

<sup>9</sup> In Candeias (2004: 40).

## ANEXO 10<sup>10</sup>

Local de residência (Cidade, NUTS - 2013)	Taxa de analfabetismo (%) por Local de residência (Cidade, NUTS - 2013); Decenal	
	Período de referência dos dados	
	2011	
	%	
Portugal (cidades)		3,34
Continente (cidades)		3,27
Região Autónoma dos Açores (cidades)		3,57
Região Autónoma da Madeira (cidades)		5,00
Taxa de analfabetismo (%) por Local de residência (Cidade, NUTS - 2013); Decenal - INE, Recenseamento da População e Habitação		

*Última atualização destes dados: 05 de agosto de 2015*

<sup>10</sup> In [www.ine.pt](http://www.ine.pt) (consultado a 10 de fevereiro de 2016).

## ANEXO 11<sup>11</sup>

**Estrangeiros por nacionalidade e nível de escolaridade mais elevado completo, Censos 2011 (%)**

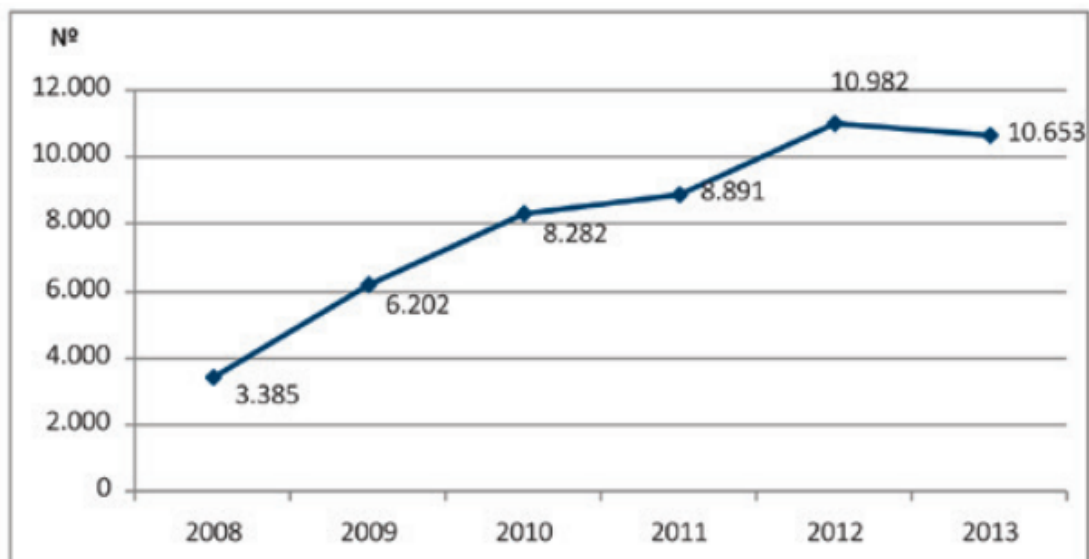
Nacionalidade	Nenhum	1º ciclo ensino básico	2º ciclo ensino básico	3º ciclo ensino básico	Ensino secundário e pós-secundário	Ensino superior
<b>Portugueses</b>	<b>19,1</b>	<b>26,0</b>	<b>13,4</b>	<b>16,1</b>	<b>13,7</b>	<b>11,7</b>
<b>Total Estrangeiros</b>	<b>14,6</b>	<b>10,2</b>	<b>13,5</b>	<b>20,9</b>	<b>28,1</b>	<b>12,7</b>
UE27	14,5	6,5	9,9	18,0	29,8	21,2
Extracomunitários	14,6	11,4	14,6	21,8	27,5	10,0
Brasil	12,4	9,6	14,5	20,0	35,1	8,2
Cabo Verde	20,9	23,8	19,0	20,6	12,8	2,8
Ucrânia	12,1	3,1	6,6	17,6	40,5	20,1
Angola	11,5	12,5	20,8	30,0	18,7	6,5
Roménia	17,1	5,7	12,0	24,2	33,0	8,1
Guiné-Bissau	18,2	15,6	17,8	28,0	15,6	4,9
Reino Unido	18,0	3,4	5,3	13,5	37,0	22,8
França	11,7	10,4	15,8	21,2	22,0	19,0
China	28,5	9,3	16,7	26,2	16,2	3,0
Espanha	16,9	12,9	8,7	12,8	16,7	32,0

Fonte: Censos 2011, INE (cálculos de Oliveira e Gomes, 2014: 69)

<sup>11</sup> In Oliveira (2015: 17).

## ANEXO 12<sup>12</sup>

Evolução do número de formandos do Programa PPT, entre 2008 e 2013



Fonte: Programa Português para Todos (Oliveira e Gomes, 2014: 160).

<sup>12</sup> In Oliveira (2015: 37).

# ANEXO 13<sup>13</sup>

## Cursos de Língua Portuguesa para Estrangeiros Certificação Nível A2 - Utilizador Elementar e B2 - Utilizador Independente

DGESTE - DIREÇÃO GERAL DOS ESTABELECIMENTOS ESCOLARES (DSR NORTE) - ESCOLAS DA REDE PÚBLICA COM AÇÕES APROVADAS															
Distrito	Município	Local	Nível abaixo	Escola	Morada	Nível	Data de início	Data de fim	Telefone						
Porto	Marco de Canaveses	Marco de Canaveses	Marco de Canaveses	Agrupamento Vertical de Escolas de Marco de Canaveses - Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos de Marco de Canaveses	R. Engenheiro Carneiro Geraldés 175, 4630-294 Marco de Canaveses	B2	01-09-2014	31-12-2014	255 538 240						
	Vila do Conde	Vila do Conde	Vila do Conde	Escola Secundária com 3.º Ciclo do ensino Básico José Régio	Benguieiros - 4480-794 Vila do Conde	A2	01-09-2014	31-12-2014	252 640 400						
						B2	01-09-2014	31-12-2014							
	Porto	Porto	Porto	Agrupamento de Escolas Alexandre Herculano, Porto	Avenida Camilo 93, 4300-096 Bonfim, Porto	A2	01-09-2014	31-12-2014	225 101 850						
						A2	01-09-2014	31-12-2014							
						A2	01-09-2014	31-12-2014							
						A2	01-09-2014	31-12-2014							
						A2	01-09-2014	31-12-2014							
						B2	01-09-2014	31-12-2014							
	Porto	Porto	Porto	Escola Artística de Soares dos Reis	Rua Major David Magno, 139, 4000-191 Porto	A2	01-09-2014	31-12-2014	225 371 010						
						A2	01-09-2014	31-12-2014							
						A2	01-09-2014	31-12-2014							
	Porto	Porto	Porto	Escola Secundária Rodrigues de Freitas	Praça Pedro Nunes, 4050-486 Porto	B2	01-09-2014	31-12-2014	226 084 829						
						A2	01-09-2014	31-12-2014							
	Matosinhos	Matosinhos	Matosinhos	Escola Secundária com 3º Ciclo do Ensino Básico João Gonçalves Zarco, Matosinhos	Av. Villagarcia de Arosa, 4454-504 Matosinhos	A2	01-09-2014	31-12-2014	229 396 250						
						B2	01-09-2014	31-12-2014							
						Trofa	Trofa	Trofa		Agrupamento de Escolas de Trofa	Rua Dr. António Pires de Lima 228 – S. Martinho de Bougado, 4755-313 Trofa	A2	01-09-2014	31-12-2014	252 416 817
												A2	01-09-2014	31-12-2014	
						Valongo	Valongo	Ermesinde		Agrupamento de Escolas de Ermesinde, Valongo	Rua Sr. dos Afritos, Travagem, 4445-800 Ermesinde	A2	01-09-2014	31-12-2014	229 733 703
												A2	01-09-2014	31-12-2014	
	Maia	Maia	Maia	Agrupamento de Escolas Gonçalo Mendes da Maia	Avenida Luis Camões, 4470-322 Maia	A2	01-09-2014	31-12-2014	229 448 049						
						A2	01-09-2014	31-12-2014							
	Vila Nova de Gaia	Vila Nova de Gaia	Vila Nova de Gaia	Agrupamento de Escolas António Sérgio	Av. Nuno Álvares, 4400-233 Vila Nova de Gaia	A2	01-09-2014	31-12-2014	223 752 199						
A2						01-09-2014	31-12-2014								
A2						01-09-2014	31-12-2014								
Póvoa de Varzim	Póvoa de Varzim	Póvoa de Varzim	Agrupamento de Escolas Campo Aberto, Beiriz - Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos de Beiriz	Praça da Margarida, Beiriz - 4495-313 Beiriz	B2	01-09-2014	31-12-2014	252 690 490							
					A2	01-09-2014	31-12-2014								
					A2	01-09-2014	31-12-2014								
					B2	01-09-2014	31-12-2014								
					Viana do Castelo	Viana do Castelo	Viana do Castelo		Escola Secundária de Santa Maria Maior, Viana do Castelo	Rua Manuel Fúiza Júnior, 4901-872 Viana do Castelo	A2	01-09-2014	31-12-2014	258 800 020	
											B2	01-09-2014	31-12-2014		
Viana do Castelo	Viana do Castelo	Viana do Castelo	Escola Secundária de Monserrate, Viana do Castelo	Rua de Monserrate, 4904-980 Viana do Castelo	A2	01-09-2014	31-12-2014	285 801 800							
					B2	01-09-2014	31-12-2014								
Valença	Valença	Valença	Agrupamento de Escolas Murilhas do Minho - Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos com Ensino Secundário de Valença	Lugar de Fíles, Zona Escolar - 4930-633 Valença	A2	01-09-2014	31-12-2014	251 809 780							
					B2	01-09-2014	31-12-2014								
Braga	Braga	Braga	Braga	Escola Secundária Alberto Sampaio	Rua Álvaro Carneiro, 4710-216 Braga	A2	01-09-2014	31-12-2014	253 204 220						
						A2	01-09-2014	31-12-2014							
						A2	01-09-2014	31-12-2014							
						A2	01-09-2014	31-12-2014							
						A2	01-09-2014	31-12-2014							
						B2	01-09-2014	31-12-2014							
Braga	Guimarães	Guimarães	Guimarães	Escola Secundária Francisco de Holanda	Alameda Dr. Alfredo Pimenta - 4814-528 Guimarães	A2	01-09-2014	31-12-2014	253 412 954						
						A2	01-09-2014	31-12-2014							
						B2	01-09-2014	31-12-2014							
	Vila Nova de Famalicão	Vila Nova de Famalicão	Vila Nova de Famalicão	Agrupamento de Escolas Camilo Castelo Branco	Rua Padre Benjamim Salgado, 4760-412 Vila Nova de Famalicão	A2	01-09-2014	31-12-2014	252 501 390						
						A2	01-09-2014	31-12-2014							
						B2	01-09-2014	31-12-2014							
Vila Real	Vila Real	Vila Real	Vila Real	Escola Secundária com 3º Ciclo do Ensino Básico de Camilo Castelo Branco, Vila Real	Largo Freitas, 5000-528 Vila Real	A2	01-09-2014	31-12-2014	259 309 430						
						B2	01-09-2014	31-12-2014							
	Chaves	Chaves	Chaves	Escola Secundária Fernão de Magalhães	Largo General Silveira, 5400-516 Chaves	A2	01-09-2014	31-12-2014	278 340 090						
						B2	01-09-2014	31-12-2014							
DGESTE - DIREÇÃO GERAL DOS ESTABELECIMENTOS ESCOLARES (DSR CENTRO) - ESCOLAS DA REDE PÚBLICA COM AÇÕES APROVADAS															
DGESTE - DIREÇÃO GERAL DOS ESTABELECIMENTOS ESCOLARES (DSR LISBOA E VALE DO TEJO) - ESCOLAS DA REDE PÚBLICA COM AÇÕES APROVADAS															
Distrito	Município	Local	Nível abaixo	Escola	Morada	Nível	Data de início	Data de fim	Telefone						
Leiria	Pombal	Pombal	Pombal	Escola Secundária de Pombal	Rua Escola Técnico Pombal, 3100-487 Pombal	B2	01-09-2014	31-12-2014	236 213 422						
						A2	01-09-2014	31-12-2014							
						A2	01-09-2014	31-12-2014							
						A2	01-09-2014	31-12-2014							
						A2	01-09-2014	31-12-2014							
						B2	01-09-2014	31-12-2014							
Aveiro	Aveiro	Aveiro	Aveiro	Agrupamento de Escolas José Estevão	Av. 25 de Abril - Apartado 3 - 3811 - 901 Aveiro	A2	01-09-2014	31-12-2014	234 403 050						
						B2	01-09-2014	31-12-2014							
Viseu	Viseu	Viseu	Viseu	Escola Secundária de Emídio Navarro	Rua Mestre Teotónio Pedro Albuquerque 3500 Viseu	A2	01-09-2014	31-12-2014	232 480 190						
Coimbra	Coimbra	Coimbra	Coimbra	Agrupamento de Escolas Martin de Freitas	Rua André Gouveia - 3000-029 Coimbra	A2	01-09-2014	31-12-2014	239 488 090						
Lisboa	Lourinhã	Lourinhã	Lourinhã	Agrupamento de Escolas da Lourinhã	Vale de Geões - Apartado 13, 2534-909 Lourinhã	A2	01-09-2014	31-12-2014	261 416 950						
DGESTE - DIREÇÃO GERAL DOS ESTABELECIMENTOS ESCOLARES (DSR ALENTEJO) - ESCOLAS DA REDE PÚBLICA COM AÇÕES APROVADAS															
DGESTE - DIREÇÃO GERAL DOS ESTABELECIMENTOS ESCOLARES (DSR LISBOA E VALE DO TEJO) - ESCOLAS DA REDE PÚBLICA COM AÇÕES APROVADAS															
Distrito	Município	Local	Nível abaixo	Escola	Morada	Nível	Data de início	Data de fim	Telefone						
Santarém	Rio Maior	Rio Maior	Rio Maior	Escola Secundária Dr. Augusto César da Silva Ferreira	Largo Pá Ribeira, 2040 - 227 Rio Maior	A2	01-09-2014	31-12-2014	243 099 040						
						B2	01-09-2014	31-12-2014							
Setúbal	Santiago do Cacém	Santiago do Cacém	Vila Nova de Santo André	Escola Secundária do Padre António Macedo	Rua dos Estudantes, 7500-150 Santo André, Santiago do Cacém	B2	15-09-2014	31-12-2014	260 708 110						
Beja	Beja	Beja	Beja	Escola Secundária com 3.º ciclo D. Manuel I, Beja	Rua São João Deus, 7800 - 478 Beja	B2	15-09-2014	31-12-2014	264 313 140						
						A2	15-09-2014	31-12-2014							
	Odemira	Odemira	Colos	Agrupamento Vertical de Colos	Rua Cerca V. Rosa, Cal Logo	A2	15-09-2014	31-12-2014	283 650 000						

<sup>13</sup> Informação cedida diretamente pelos responsáveis do Programa PPT.

DGESTE - DIREÇÃO GERAL DOS ESTABELECIMENTOS ESCOLARES (DSR LISBOA) - ESCOLAS DA REDE PÚBLICA COM AÇÕES APROVADAS									
Distrito	Município	Local	Nível abaixo	Escola	Morada	Nível	Data de início	Data de fim	Telefone
Lisboa	Lisboa	Lisboa	Lisboa	Agrupamento de Escolas Marquesa de Alorna	Rua Dr. Júlio Dantas, 1070-095 Lisboa	A2	01-09-2014	30-12-2014	213870992
						A2	01-09-2014	30-12-2014	
						A2	01-09-2014	30-12-2014	
	Lisboa	Lisboa	Lisboa	Escola Secundária de D. Pedro V	Estrada das Laranjeiras 122, 1600-136 Lisboa	A2	01-09-2014	30-12-2014	217220730
						B2	01-09-2014	30-12-2014	
	Lisboa	Lisboa	Lisboa	Escola Secundária Eça de Queiroz	R. Cidade Benguela Lisboa, 1800-000 Lisboa	A2	01-09-2014	30-12-2014	218537579
						A2	01-09-2014	30-12-2014	
						A2	01-09-2014	30-12-2014	
						A2	01-09-2014	30-12-2014	
	Lisboa	Lisboa	Lisboa	Agrupamento de Escolas Nuno Gonçalves	Avenida General Rôgadas 40, 1170-163 Lisboa	A2	01-09-2014	30-12-2014	218147488
						A2	01-09-2014	30-12-2014	
	Sintra	Sintra	Sintra	Agrupamento de Escolas Monte da Lua	Rua António Cunha, 2710-531 Sintra	A2	01-09-2014	30-12-2014	219108220
						B2	01-09-2014	30-12-2014	
	Amadora	Amadora	Amadora	Escola Secundária Fernando Namora	Rua Luís Vaz de Camões, 2650-197 Amadora	A2	01-09-2014	30-12-2014	214767710
	Amadora	Amadora	Amadora	Agrupamento de Escolas D. João V	R. Maria Lamas, Damaia, 2720 - 364 Amadora	A2	01-09-2014	30-12-2014	214908460
Setúbal	Odivelas	Odivelas	Odivelas	Escola Secundária de Odivelas	Av. Prof. Dr. Augusto Abreu Lopes, 2675 - 300 Odivelas	A2	01-09-2014	30-12-2014	219348280
	Loures	Loures	Sacavém	Agrupamento de Escolas de Sacavém e Prior Velho - Escola Secundária de Sacavém	Rua Sport Grupo Sacavenense, 2685-011 Sacavém	A2	01-09-2014	30-12-2014	219 499 800
	Cascais	Cascais	Cascais	Agrupamento de Escolas de Cascais	Avenida Pedro Álvares Cabral, 2754-513 Cascais	B2	01-09-2014	30-12-2014	
	Setúbal	Setúbal	Setúbal	Agrupamento Vertical de Escolas Barbosa do Bocage	Av. de Angola - Quinta do Paraíso, 2600-052 Setúbal	A2	01-09-2014	30-12-2014	265547120
	Almada	Almada	Almada	Escola Secundária Cacilhas-Tejo, Almada	Praça Gil Vicente - Cacilhas, 2804-506 Almada	A2	01-09-2014	30-12-2014	212736220
DGESTE - DIREÇÃO GERAL DOS ESTABELECIMENTOS ESCOLARES (DSR ALGARVE) - ESCOLAS DA REDE PÚBLICA COM AÇÕES APROVADAS									
Distrito	Município	Local	Nível abaixo	Escola	Morada	Nível	Data de início	Data de fim	Telefone
Faro	Loulé	Loulé	Almancil	Agrupamento Vertical de Almancil - Escola Básica dos 2.ºs e 3.ºs Ciclos do Dr. António de Sousa Agostinho	R. João Deus 31, 8135-159 Almancil	A2	01-09-2014	31-12-2014	289 355 445
						A2	01-09-2014	31-12-2014	
	Portimão	Portimão	Portimão	Agrupamento de Escolas Manuel Teixeira Gomes - Escola Secundária Manuel Teixeira Gomes	Avenida São João Deus, Apart.739, 8500-508 Portimão	A2	01-09-2014	31-12-2014	282 450 410
						A2	01-09-2014	31-12-2014	
						A2	01-09-2014	31-12-2014	
						A2	01-09-2014	31-12-2014	
						A2	01-09-2014	31-12-2014	
	Faro	Faro	Faro	Agrupamento de Escolas Tomás Cabreira- Escola Secundária de Tomás Cabreira	R. Doutor Manuel Arriaga 2, 8000-334 Faro	A2	01-09-2014	31-12-2014	289 889 570
						A2	01-09-2014	31-12-2014	
	Castro Marim	Castro Marim	Castro Marim	Agrupamento Vertical de Escolas do Concelho de Castro Marim - Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos de Castro Marim	Sapal de S. João, 8950-909 Castro Marim	B2	01-09-2014	31-12-2014	281 531 708
	Silves	Silves	Silves	Agrupamento da Escola de Silves - Escola Secundária de Silves	Largo da República, 8300 - 111 Silves	A2	01-09-2014	31-12-2014	282 440 468
	Silves	Silves	Armação de Pêra	Agrupamento de Escolas de Armação de Pêra - Escola Básica dos 2.ºs e 3.ºs ciclos Dr. António da Costa Conreiras	Sítio da Torre, 8365-184 Armação de Pêra	A2	01-09-2014	31-12-2014	282 315 320
						B2	01-09-2014	31-12-2014	
	Alcoutim	Alcoutim	Martim Longo	Agrupamento de Escolas Alcoutim	Rua Portas de Laborato, 8970-280 Martim Longo	B2	01-09-2014	31-12-2014	281 490 100

## ANEXO 14<sup>14</sup>

Os cursos de língua portuguesa que certificam o nível A2 estão organizados pelas seguintes Unidades de Formação de Curta Duração (UFCD)<sup>15</sup>:

1. UFCD de português para falantes de outras línguas – Nível A1 (Utilizador Elementar):
  - Eu e a minha rotina diária (25 horas)
  - Hábitos alimentares, cultura e lazer (25 horas)
  - O corpo humano, saúde e serviços (25 horas)
2. UFCD de português para falantes de outras línguas – Nível A2 (Utilizador Elementar):
  - Eu e o mundo do trabalho (25 horas)
  - O meu passado e o meu presente (25 horas)
  - Comunicação e vida em sociedade (25 horas)

Os cursos de língua portuguesa que certificam o nível B2 estão organizados pelas seguintes UFCD<sup>16</sup>:

1. UFCD de português para falantes de outras línguas – nível B1 (Utilizador Independente):

---

<sup>14</sup> In [www.acm.gov.pt](http://www.acm.gov.pt) (consultado a 5 de março de 2016).

<sup>15</sup> Os objetivos, conteúdos e outras informações relevantes para a obtenção do nível A2 podem ser consultados em [www.catalogo.angep.gov.pt/Destaques/Detalhe/45](http://www.catalogo.angep.gov.pt/Destaques/Detalhe/45).

<sup>16</sup> Os objetivos, conteúdos e outras informações relevantes para a obtenção do nível B2 podem ser consultados em [www.catalogo.angep.gov.pt/Destaques/Detalhe/50](http://www.catalogo.angep.gov.pt/Destaques/Detalhe/50).

- Eu, a sociedade e a cultura (50 Horas)
- Eu e os outros (25 Horas)
- Atualidade cultural (25 Horas) – opcional

2. UFCD de português para falantes de outras línguas – nível B2 (Utilizador Independente):

- Sociedade e projetos de vida (50 Horas)
- Atualidades (25 Horas)



# Ficha Modular 1

Tema: Identificação e Caracterização Pessoal

## Cumprimentar

português	língua do aprendente
Olá!	-----
Bom dia!	-----
Boa tarde!	-----
Boa noite!	-----
Como está?	-----

<sup>17</sup> In Grosso (2008b: 1-2).

# Ficha

Tema: Identificação e Caracterização Pessoal

## Modular 1

Complete as perguntas (A) e faça-as corresponder às informações (B)

. número . qual . que . quantos . tem . onde . em

### A

- \_\_\_\_\_ é a nacionalidade do João?
- \_\_\_\_\_ mora?
- Em \_\_\_\_\_ rua mora?
- \_\_\_\_\_ telemóvel?
- Qual é o \_\_\_\_\_ do seu telefone?
- \_\_\_\_\_ que andar mora?
- \_\_\_\_\_ anos tem o João?
- \_\_\_\_\_ é o código de Oeiras?

### B

- Nome: João Luís da Silva Pimenta
- Nacionalidade: angolano
- Data de Nascimento: 27/01/1982
- Morada: Rua Professor Egas Moniz, 5º andar
- Código Postal: 2780-146 Oeiras
- Telefone: 21 45333 03
- Telemóvel: 933 34 64 33

A partir do texto A, complete o texto B.

### A

Nome: Maria Joana Freitas Marques Pereira  
Filiação: Gonçalo Afonso Pereira e Maria da Glória Lopes Marques  
Data de nascimento: 21/09/1990  
BI nº: 2145758  
Residência: Rua do Rio Azul, nº 15. 9009 - Horta, Açores  
Escola: Escola Secundária de Fernando Pessoa  
Telefone: 292 11 60 37

### B

Maria Joana Freitas Marques Pereira \_\_\_\_\_ filha \_\_\_\_\_ Gonçalo Afonso Pereira e \_\_\_\_\_ Maria da Glória Lopes Marques.  
Nasceu \_\_\_\_\_ dia 21 \_\_\_\_\_ Setembro \_\_\_\_\_ de 1990.  
O Bilhete \_\_\_\_\_ Identidade \_\_\_\_\_ o número 2145678.  
Maria Joana Freitas Marques Pereira \_\_\_\_\_ estudante. A Escola da Maria Joana \_\_\_\_\_ a Escola Fernando Pessoa.  
Ela mora \_\_\_\_\_ cidade \_\_\_\_\_ Horta \_\_\_\_\_ Rua do Rio Azul.  
O número \_\_\_\_\_ telefone é 292116037.

# Ficha

Tema: Vida Quotidiana

## Modular 2

Observe as pessoas e diga o que estão a fazer.



<sup>18</sup> In Grosso (2008b: 7, 9, 18, 22).

# Ficha

Tema: Vida Quotidiana

## Modular 2

Com os adjectivos do quadro (e outros), caracterize:

- . os transportes que utiliza frequentemente
- . o transporte que prefere
- . o transporte de que gosta menos

. perigoso . rápido . caro . barato  
. limpo . sujo . novo . confortável  
. velho . lento . típico . seguro  
. cómodo . cheio . vazio . desconfortável



# Ficha

Tema: Compras, Serviços e Direcções

## Modular 5

Olhe com atenção para as fotografias que apresentam estilos de moda muito diferentes. Descreva as roupas apresentadas.



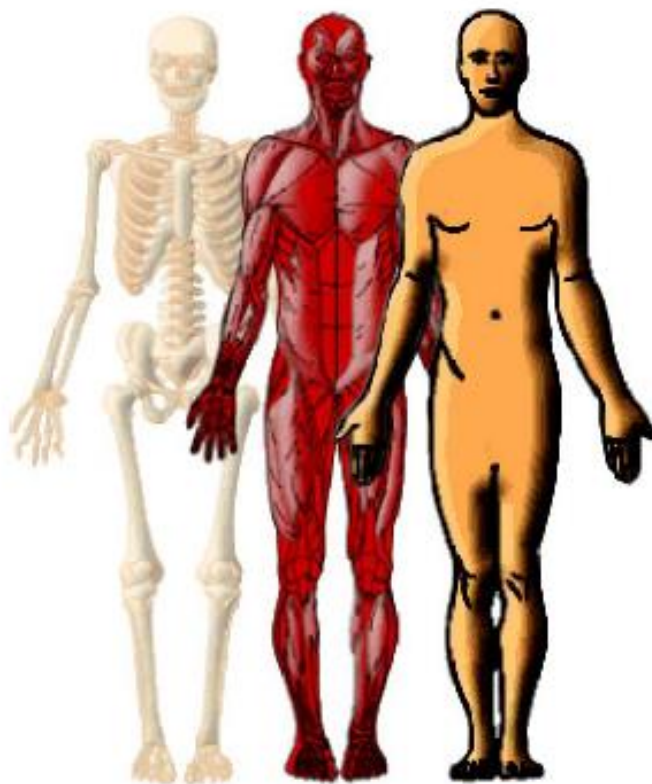
# Ficha

Tema: O Corpo Humano e a Saúde

## Modular 6

Localize no desenho, as diferentes partes do corpo humano:

. mãos	. ombro	. dedos	. peito	. pescoço
. olhos	. pernas	. boca	. cotovelos	. nariz
. braços	. queixo	. joelhos	. sobrancelhas	
. cabeça	. barriga	. cara	. pés	. testa





## ANEXO 17<sup>19</sup>

### 2.2. Compreensão do oral

Descritores de desempenho
<ul style="list-style-type: none"><li>• Entende palavras e expressões básicas associadas à identificação pessoal e às suas vivências escolares e sociais mais regulares.</li><li>• Compreende instruções e orientações simples, breves e de natureza concreta relativas a si próprio e à vida escolar (e.g. procedimentos em sala de aula e tarefas a realizar), quando fornecidas de modo pausado e claro.</li><li>• Compreende o essencial de textos orais curtos e simples acerca de assuntos associados às suas vivências escolares e sociais mais regulares, desde que sejam produzidos de forma pausada e clara.</li><li>• Identifica as personagens principais e a sequência de acontecimentos de histórias simples e curtas (contadas pelo educador e gravadas em registo áudio ou vídeo), desde que sejam adequadas aos seus interesses e faixa etária e contadas de forma pausada e clara.</li><li>• Apreende o essencial de histórias simples e curtas (contadas pelo educador e gravadas em registo áudio ou vídeo), desde que sejam adequadas aos seus interesses e faixa etária e contadas de forma pausada e clara.</li><li>• Compreende o essencial de canções e poemas simples adequados aos seus interesses e faixa etária.</li></ul>

### 2.3. Produção/interação oral

Descritores de desempenho
<ul style="list-style-type: none"><li>• Utiliza fórmulas de delicadeza do quotidiano para saudar, despedir-se, agradecer, desculpar-se e pedir por favor.</li><li>• Descreve estados físicos (e.g. “ter fome”, “ter frio”, entre outros) e psicológicos (e.g. “estar feliz”, “estar zangado”, “estar com medo”, entre outros) em termos simples.</li><li>• Exprime se gosta ou não gosta de algo ou alguém.</li><li>• Produz frases curtas e simples para falar sobre si próprio, as suas rotinas diárias, a família, os amigos, o local onde vive, a escola e os tempos livres.</li><li>• Faz perguntas e dá respostas simples sobre aspetos pessoais, como, por exemplo, o local onde</li></ul>

<sup>19</sup> In Madeira (s.d: 8-11).

vive, a sua família e as coisas que possui.

- Usa expressões simples para pedir e dar coisas e para obter informações sobre o que lhe interessa (e.g. “o que é o almoço?”).
- Utiliza diferentes estratégias para pedir esclarecimentos sobre o que não compreende, como: pedir para repetir ou perguntar o que quer dizer uma determinada palavra ou expressão.
- Descreve pessoas, lugares e objetos em termos simples, tendo em conta, por exemplo, o seu tamanho (e.g. “grande”, “pequeno”,...), forma (e.g. “redondo”, “quadrado”,...), cor, qualidades (e.g. “bonito”, “bom”,...) e defeitos (e.g. “feio”, “mau”,...).
- Recita pequenos poemas e canta canções curtas e simples.
- Conta experiências pessoais passadas (e.g. “o que fiz nas férias”) em frases curtas e simples.
- Descreve planos futuros (e.g. “o que vou fazer no fim de semana”) em frases curtas e simples.
- Interage, com razoável facilidade, em conversas curtas sobre assuntos relacionados com as suas vivências escolares e sociais mais regulares, trocando ideias e fazendo e respondendo a perguntas, desde que conte com a ajuda do interlocutor, se necessário.
- Usa conectores elementares, como “e”, “mas” e “porque”.
- Pronuncia as palavras e frases de um modo geralmente inteligível, embora, por vezes, possam ocorrer erros de pronúncia e se note um sotaque estrangeiro.
- Faz-se entender em enunciados curtos sobre assuntos do quotidiano e que lhe são familiares, ainda que possam ocorrer evidentes pausas, reformulações e falsas partidas.
- Exprime-se, com razoável correção, em contextos familiares. Embora possam ocorrer erros, estes, geralmente, não perturbam a comunicação, sendo clara a mensagem que pretende transmitir.

#### 2.4. Reconhecimento e escrita de palavras<sup>6</sup>

Descritores de desempenho
<ul style="list-style-type: none"><li>• Reconhece algumas palavras escritas do seu quotidiano.</li><li>• Sabe onde começa e acaba uma palavra.</li><li>• Sabe isolar uma letra.</li><li>• Conhece algumas letras (e.g. do seu nome).</li></ul>



## 2.6. Consciência intercultural

Descritores de desempenho
<ul style="list-style-type: none"><li>• Tem uma atitude de abertura e curiosidade em relação a outras culturas, em geral, e às culturas de língua portuguesa, em particular.</li><li>• Tem consciência da diversidade regional e social que existe nas culturas de acolhimento e de origem.</li><li>• Conhece alguns aspetos da geografia do seu país e de Portugal, como nome do país, capital, cidade onde nasceu, cidade onde vive/viveu e países vizinhos.</li><li>• Conhece alguns processos de interação social na sua própria cultura e na cultura de acolhimento, como saudações, formas de tratamento, níveis de formalidade linguística, comportamento às refeições, entre outras convenções de comportamento.</li><li>• Conhece algumas efemérides e tradições da sua própria cultura e da cultura de acolhimento.</li><li>• Conhece alguns aspetos da socialização e do ciclo de vida na sua própria cultura e nas culturas de acolhimento, como a dinâmica do funcionamento da família, práticas de lazer, cerimónias, em especial as que marcam momentos importantes no ciclo de vida, entre outros.</li><li>• Identifica algumas manifestações do património (material e imaterial) artístico e cultural do país de origem, de Portugal e mundial.</li><li>• Identifica semelhanças e diferenças entre a cultura de acolhimento e a cultura de origem.</li><li>• Reconhece laços de pertença a diversos grupos (família, escola, comunidade, entre outros) e ganha consciência da sua identidade cultural.</li><li>• Tem consciência de que existe uma grande diversidade de culturas para além da sua cultura de origem e das culturas de língua portuguesa, manifestando atitudes de respeito pela diversidade.</li></ul>

## ANEXO 18<sup>20</sup>

Materiais	Exemplos de atividades
Imagens	<p><b>Focadas na compreensão do oral:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ O educador mostra ilustrações do livro ou o vídeo sem som antes de as crianças ouvirem a história ou verem o vídeo e faz perguntas, de modo a levar as crianças a fazerem previsões sobre a história com base nas imagens (e.g. “Quais são as personagens da história?”; “Onde se passa a história?”; “De que trata a história?”).</li> <li>➤ As crianças ouvem um texto oral e o educador pede-lhes que ordenem as imagens de acordo com o que ouviram ou que escolham, de entre várias, a imagem que melhor ilustra a história.</li> </ul> <p><b>Focadas na produção oral:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ O educador dá uma imagem de um objeto a uma criança. Esta tem de descrevê-lo e os colegas devem tentar adivinhar do que se trata.</li> <li>➤ O educador mostra um livro só com imagens e pede às crianças para contarem a história, a partir das imagens.</li> </ul> <p><b>Focadas no léxico:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ O educador mostra cartões com imagens, nomeia o objeto representado e pede que as crianças repitam a palavra em coro e/ou individualmente.</li> <li>➤ O educador mostra cartões com imagens e pergunta à criança o que vê.</li> </ul>

<sup>20</sup> In Madeira (s.d: 18).

## ANEXO 19<sup>21</sup>

### População residente com 15 e mais anos, segundo os Censos, sem nível de ensino em % da população residente: total e por sexo - Portugal

Qual a percentagem de homens ou mulheres sem instrução?

Proporção - %

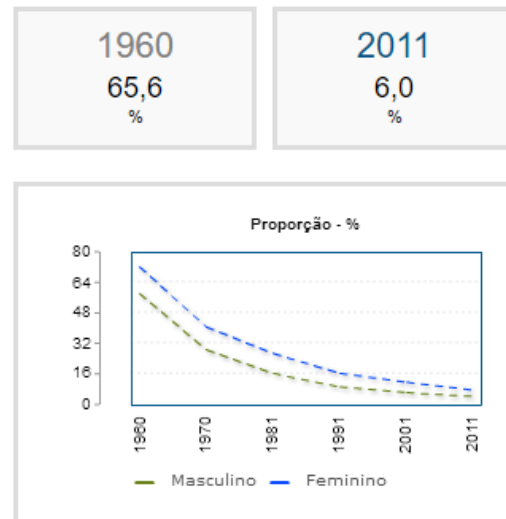
[ver mais](#)

Anos	Sexo		
	Total	Masculino	Feminino
1960	65,6	58,1	72,1
1970	35,2	28,7	40,7
1981	21,9	16,3	26,8
1991	13,0	9,3	16,4
2001	9,2	6,4	11,8
2011	6,0	4,2	7,7

Fontes/Entidades: INE, PORDATA

Última actualização: 2015-06-26

Valores relativos ao sexo feminino rectificados (2011-03-07).



Fontes/Entidades: INE, PORDATA

<sup>21</sup> In [www.pordata.pt](http://www.pordata.pt) (consultado a 30 de março de 2016).